

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant
l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé

par

David Bezeau

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en philosophie (Ph. D.)

Intervention éducative en activité physique

Décembre 2018

© David Bezeau, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant
l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé

David Bezeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Alain Delisle	Président du jury
Sylvain Turcotte	Directeur de recherche
Sylvie Beaudoin	Codirectrice de recherche
Enrique Correa-Molina	Membre évaluateur interne
Tegwen Gadais	Membre évaluateur externe
Sacha Stoloff	Membre évaluatrice externe

Thèse acceptée le 12 décembre 2018

SOMMAIRE

Au Québec, les enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS) sont des acteurs importants dans la promotion de l'éducation à la santé (ES) dans les écoles. Le peu d'études réalisées sur les pratiques d'enseignants d'EPS en ES montrent toutefois que l'ES représente un défi important pour ces derniers (Cogérino, 1999; Michaud, 2002; Turcotte, 2010). Un des plus grands défis rencontrés par les enseignants d'EPS en ES est l'évaluation des apprentissages (Bezeau, 2014; Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, 2010). Sachant qu'une évaluation de qualité dans laquelle l'élève est impliqué permet de favoriser son apprentissage et de le responsabiliser vis-à-vis sa propre santé (Lorente-Catalán et Kirk, 2013), il semble nécessaire de porter un regard sur les pratiques évaluatives en ES des enseignants d'EPS. Turcotte (2010) suggère qu'une grande partie des problématiques rencontrées en ES par les enseignants d'EPS interpellent directement les formations professionnelles en enseignement. Ainsi, la formation continue des enseignants d'EPS constitue une priorité pour aider au développement des pratiques évaluatives en ES. Malgré les bienfaits potentiels de la formation continue sur leur développement professionnel, ces formations sont souvent jugées inadéquates par les enseignants d'EPS (Alfrey, Webb et Cale, 2012; Armour et Yelling, 2007) et sont quasi inexistantes en ce qui concerne l'ES (Turcotte *et al.*, 2010). Alors, le principal enjeu lié aux pratiques évaluatives des enseignants d'EPS en ES semble être de mettre en place des formations continues favorisant le développement professionnel des enseignants d'EPS et l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en ES. Dans la présente étude, au regard des suggestions faites dans la documentation scientifique, une démarche d'accompagnement professionnel a été mise en place auprès de deux enseignantes d'EPS afin d'optimiser leurs pratiques évaluatives en ES.

Deux principales approches dans l'enseignement de l'ES ont permis de porter un regard sur les pratiques enseignantes, soit : a) l'approche positiviste et b) l'approche

interprétative (Institut National de Santé Publique du Québec, 2009; Lhoste, 2010; Mulnet, 2010; Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007). Pour leur part, les dimensions conceptuelles de l'évaluation proposées par Grenier et Beaudoin (2012) ont permis de d'approfondir notre compréhension des pratiques évaluatives des participantes. Ces dimensions conceptuelles sont : a) les finalités de l'évaluation; b) les objets d'évaluation et c) les processus d'évaluation. Enfin, un modèle intégrateur novateur a été développé afin d'opérationnaliser la démarche d'accompagnement professionnel.

Les objectifs de cette recherche-action-formation (RAF) ont été divisés en trois pôles. Les objectifs du pôle « recherche » étaient de décrire : a) l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES; b) la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel et c) l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes. L'objectif du pôle « action » était d'opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel avec les participantes afin de les amener à s'engager dans un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. L'objectif du pôle « formation » avait pour but d'amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES.

Pour répondre à ces objectifs, quatre méthodes de collecte de données ont été mises en œuvre à l'intérieur du modèle intégrateur en accompagnement professionnel, soit : a) l'entretien individuel; b) l'entretien collectif; c) l'observation participante et d) le journal de bord. La collecte des données s'est échelonnée sur deux années scolaires, soit de janvier à juillet 2017, puis de septembre à décembre 2017. Les données collectées ont ensuite été analysées par l'entremise de l'analyse de contenu et du questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012).

Pour le pôle « recherche », les résultats obtenus suggèrent que les principales problématiques rencontrées par les participantes dans l'évaluation en ES sont le

manque de temps et sa faisabilité. Les éléments positifs dégagés du dispositif d'accompagnement sont qu'il permet de : a) créer des espaces de réflexion communs et individuels; b) profiter des forces de chacune et c) poser des actions concrètes dans le milieu. Les participantes mentionnent toutefois que ce dispositif pourrait être amélioré en travaillant sur plusieurs petites problématiques en début d'accompagnement et en offrant davantage de soutien émotionnel. Enfin, les pratiques évaluatives des participantes évoluent en cours de recherche, mais principalement au niveau des pratiques hors-classe alors que les pratiques évaluatives en classe restent sensiblement les mêmes. Pour le pôle « action », les résultats obtenus révèlent que trois principaux éléments favorisaient l'engagement des participantes dans la démarche, soit d'avoir : a) des libérations; b) des retombées sur leurs pratiques et c) du soutien d'une personne externe. Les résultats montrent également que le double rôle de chercheur-accompagnateur peut être difficile à assumer et que des stratégies doivent être mises en place afin de ne pas nuire à l'atteinte de l'objectif de formation, telles que la prise de conscience de sa subjectivité et la posture active-tierce. Pour le pôle « formation », les résultats obtenus suggèrent que les deux participantes se sont appropriées la démarche de résolution de problème et l'ont adaptée à leurs besoins. De plus, différentes stratégies ont été mises en place afin de favoriser l'émergence de deux principaux effets structurants, soit d'avoir des participantes : a) autonomes et b) engagées dans la démarche.

Les résultats obtenus révèlent quatre principaux constats, à savoir que : a) le dispositif de développement professionnel mis en place dans cette étude est efficace selon les participantes; b) mettre en place un dispositif de développement professionnel comme l'accompagnement dans le cadre d'un projet de recherche doctoral est difficile; c) mettre en place des dispositifs de développement professionnel tel que l'accompagnement dans le cadre de formations professionnelles est suggéré et d) malgré un accompagnement jugé efficace par les participantes, leurs pratiques d'enseignement en ES demeurent sensiblement les mêmes tout au long de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	III
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES	XIV
REMERCIEMENTS	XV
INTRODUCTION.....	2
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE	4
1. ÉDUCTIONS À... EN MILIEU SCOLAIRE.....	5
2. RÔLES DE L'ÉCOLE EN ÉDUCATION À LA SANTÉ	6
3. ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES MILIEUX SCOLAIRES	8
3.1 Initiatives en éducation à la santé spécifiques à la discipline scolaire de l'EPS.....	9
3.2 Évaluation des apprentissages en éducation à la santé par des enseignants d'EPS	11
4. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS D'EPS AU REGARD DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION À LA SANTÉ	13
5. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	14
5.1 Socioconstructivisme	15
5.2 Accompagnement professionnel	16
5.3 Question de recherche.....	16
DEUXIÈME CHAPITRE : RECENSION DES ÉCRITS.....	18
1. HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE	18
2. ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES	20
2.1 Politiques gouvernementales.....	24
2.2.1 Politique-cadre	24
2.2.2 À l'école, on bouge au cube!	26
2.2.3 Programmes de formation de l'école québécoise.....	27
2.2.3.1 L'évaluation dans les documents ministériels.....	29
2.2 Approches émergentes et organismes	32
3. PRATIQUES DES ENSEIGNANTS D'EPS EN ÉDUCATION À LA SANTÉ	34
3.1 Pratiques d'enseignement en éducation à la santé	35
3.1.1 Objets de savoir.....	36

3.1.2	Formules pédagogiques.....	36
3.1.3	Dimensions de l'apprentissage.....	37
3.2	Pratiques évaluatives.....	38
3.2.1	Objets de savoir pour l'évaluation	39
3.2.2	Méthodes d'évaluation.....	40
3.2.3	Fonctions de l'évaluation.....	41
4.	ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL ET RECHERCHE-ACTION-FORMATION	42
4.1	Éléments à respecter pour une démarche d'accompagnement adéquate ...	43
4.2	Double rôle de chercheur-accompagnateur.....	45
4.3	Finalité de formation.....	47
4.3.1	Rendre les accompagnés autonomes.....	48
4.3.2	Développer le leadership des accompagnés	49
4.3.3	Donner confiance aux accompagnés dans leur capacité de trouver des solutions	50
4.3.4	Soutenir les accompagnés et le milieu	50
4.3.5	Documenter les initiatives.....	51
4.3.6	Favoriser l'engagement des accompagnés	52
	TROISIÈME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL	53
1.	ÉDUCATION À LA SANTÉ.....	53
1.1	Paradigmes en éducation à la santé.....	53
1.2	Principales approches en éducation à la santé dans les milieux scolaires	55
1.2.1	Approche positiviste	55
1.2.2	Approche interprétative.....	56
2.	PRATIQUES DES ENSEIGNANTS.....	58
2.1	Types de pratiques	58
2.1.1	Pratiques enseignantes	59
2.1.1.1	Pratiques d'enseignement.....	60
2.1.1.2	Pratiques hors-classe	61
2.2	Pratiques évaluatives.....	62
2.2.1	Définition de l'évaluation des apprentissages en EPS	63
2.2.2	Types d'évaluation.....	64
2.2.3	Pratiques évaluatives en ÉS	65
2.2.3.1	Finalités de l'évaluation	66
2.2.3.2	Objets d'évaluation	67
2.2.3.3	Processus d'évaluation.....	68
3.	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	68
3.1	Définitions.....	69
3.1.1	Perspective développementale.....	69
3.1.2	Perspective professionnalisante	70
3.2	Accompagnement professionnel.....	73
3.2.1	Définition de l'accompagnement.....	73

3.2.2	Modèles d'accompagnement professionnel	75
3.2.2.1	Modèle d'accompagnement de Lafortune, Lepage, Persechini et Bélanger (2008)	75
3.2.2.2	Modèle d'accompagnement de Vial et Caparros-Mencacci (2007).....	76
3.2.2.3	Modèle de développement professionnel d'Huberman (1995) ..	77
3.2.2.4	Modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011)....	78
3.2.2.5	Modèle de recherche-action de Stringer (2007)	79
3.2.3	Éléments à considérer dans la construction d'un modèle intégrateur	81
3.2.4	Modèle intégrateur en accompagnement professionnel	83
4.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	85
4.1	Objectifs du pôle de recherche.....	87
4.2	Objectif du pôle d'action.....	88
4.3	Objectif du pôle de formation	88
QUATRIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE.....		91
1.	PARADIGME DE RECHERCHE.....	91
2.	MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE, PARTICIPANTES ET MILIEU	93
2.1	Méthode d'échantillonnage.....	93
2.2	Participantes	95
2.3	Milieu	95
3.	MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES ET DÉROULEMENT	96
3.1	Entretiens individuels.....	99
3.1.1	Déroulement.....	99
3.1.2	Instrument de collecte de données	100
3.1.3	Analyse des données	101
3.2	Entretiens collectifs.....	103
3.2.1	Déroulement.....	103
3.2.2	Instrument de collecte de données	104
3.2.3	Analyse des données	104
3.3	Observation participante	105
3.3.1	Déroulement.....	106
3.3.2	Instrument de collecte de données	106
3.3.3	Analyse des données	107
3.4	Journaux de bord.....	107
3.4.1	Déroulement.....	108
3.4.2	Analyse des données	109
4.	ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNÉES.....	110
5.	PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES	112
5.1	Respect des valeurs et des principes démocratiques	114
5.2	Faisabilité	115

5.3	Cohérence systémique.....	115
5.4	Appropriation	118
6.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	120
CINQUIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....		121
1.	PÔLE « RECHERCHE ».....	121
1.1	Opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes	121
1.1.1	Premier cycle d'accompagnement	121
1.1.1.1	Problématiques identifiées relativement à l'évaluation en ES.....	122
1.1.1.2	Stratégies planifiées pour résoudre la problématique.....	123
1.1.1.3	Stratégies réellement mises en place	124
1.1.2	Deuxième cycle d'accompagnement	129
1.1.2.1	Problématique retenue pour le 2 ^e cycle	129
1.1.2.2	Stratégies planifiées pour résoudre la problématique.....	130
1.1.2.3	Stratégies réellement mises en place	130
1.2	Mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel.....	140
1.2.1	Portrait final du modèle intégrateur en accompagnement professionnel	140
1.2.2	Déroulement de chacune des étapes du modèle.....	141
1.2.2.1	Étape de relation.....	143
1.2.2.2	Étape de clarification.....	143
1.2.2.3	Étape de négociation	146
1.2.2.4	Étape de discussion	146
1.2.2.5	Rencontres de travail.....	147
1.2.2.6	Étape d'action.....	150
1.2.2.7	Étape de réflexion individuelle	150
1.2.2.8	Étape de bilan.....	151
1.2.3	Principales forces de la démarche d'accompagnement.....	152
1.2.4	Éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement.....	153
1.3	Évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes	155
1.3.1	Type d'approche en ES privilégié par les participantes.....	155
1.3.2	Finalités de l'évaluation en ES poursuivies par les participantes	159
1.3.3	Objets d'évaluation en ES ciblés par les participantes.....	161
1.3.4	Processus d'évaluation en ES utilisés par les participantes	163
1.3.5	Perceptions des participantes relativement à l'évolution de leurs pratiques évaluatives en ES et à leur maintien.....	165
1.4	Discussion pour le pôle « recherche »	165
1.4.1	Problématiques de l'évaluation en ES	166
1.4.2	Éléments positifs et à améliorer du dispositif d'accompagnement.....	168
1.4.3	Pratiques évaluatives en ES	171
2.	PÔLE « ACTION ».....	175
2.1	Savoirs pratiques développés en lien avec la résolution de problème	175
2.2	Savoirs pratiques développés en lien avec l'évaluation en ES	177

2.3	Éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche d'accompagnement.....	178
2.4	Rôle d'accompagnateur.....	181
2.4.1	Éléments nécessaires pour assurer adéquatement un rôle d'accompagnateur	181
2.4.2	Difficultés associées au rôle d'accompagnateur	182
2.5	Discussion pour le pôle « action »	184
2.5.1	Engagement des participantes.....	184
2.5.2	Double rôle de chercheur-accompagnateur.....	187
3.	PÔLE « FORMATION ».....	191
3.1	Développement de la démarche de résolution de problème	192
3.2	Développement d'outils de gestion adaptés à leur réalité.....	192
3.3	Évolution du degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes	194
3.4	Discussion pour le pôle « formation »	197
3.4.1	Appropriation de la démarche.....	197
3.4.2	Effets structurants	198
3.5	Limites de l'étude.....	203
	CONCLUSION.....	206
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	212
	ANNEXE A : 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	231
	ANNEXE B : OBJETS DE SAVOIR DE LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE « ADOPTER UN MODE DE VIE SAIN ET ACTIF »	232
	ANNEXE C : RÔLES ET ATTENTES DU CHERCHEUR ET DES PARTICIPANTES.....	233
	ANNEXE D : GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL – ÉTAPE DE RELATION.....	234
	ANNEXE E : GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL – ÉTAPE DE RÉFLEXION INDIVIDUELLE.....	238
	ANNEXE F : GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF – ÉTAPES DE CLARIFICATION, DE NÉGOCIATION ET DE DISCUSSION.....	239
	ANNEXE G : GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF – ÉTAPE DE BILAN	242
	ANNEXE H : GRILLE D'OBSERVATION	244
	ANNEXE I : ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	245
	ANNEXE J : PLANIFICATION GLOBALE EN ES.....	246

ANNEXE K : OUTIL D'ÉVALUATION EN ES.....	247
ANNEXE L : TABLEAU RÉSUMÉ DE LA PLANIFICATION GLOBALE EN ES.....	248
ANNEXE M : CRITÈRES D'ÉVALUATION.....	249

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Principales pratiques d'enseignement d'enseignants d'EPS en ES au regard des objets de savoir, des formules pédagogiques et des dimensions de l'apprentissage	35
Tableau 2 - Principales pratiques évaluatives d'enseignants d'EPS en ES au regard des objets de savoir pour l'évaluation, des méthodes d'évaluation et des fonctions de l'évaluation	38
Tableau 3 - Comparaison des approches positiviste et interprétative	57
Tableau 4 - Groupements des principaux termes utilisés dans la documentation scientifique pour identifier les types de pratiques	59
Tableau 5 - Dimensions conceptuelles de l'évaluation élaborées à partir des questions d'Hadji (2000) et inspirées des travaux de Grenier et Beaudoin (2012)	67
Tableau 6 - Types de savoirs produits dans la présente recherche	87
Tableau 7 - Objectifs de recherche et types de savoirs produits dans l'étude.....	89
Tableau 8 - Synthèse de la méthodologie de recherche	90
Tableau 9 - Problématiques identifiées par les participantes relativement à l'évaluation en ES	122
Tableau 10 - Indicateurs de succès planifiés par les participantes pour chacune des stratégies du 1 ^{er} cycle	125
Tableau 11 - Indicateurs de succès ajustés planifiés par les participantes pour chacune des stratégies du 2 ^e cycle	131
Tableau 12 - Besoins des participantes et motivations à participer à la recherche.....	143
Tableau 13 - Forces de la démarche d'accompagnement mentionnées par les participantes.....	152
Tableau 14 - Éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement mentionnés par les participantes	154
Tableau 15 - Caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes en début d'accompagnement	156
Tableau 16 - Caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes en début d'accompagnement et en cours d'accompagnement	158

Tableau 17 - Objets d'évaluation en ES ciblés en début et en cours d'accompagnement	162
Tableau 18 – Principaux savoirs pratiques développés par les participantes en lien avec la résolution de problème.....	176
Tableau 19 – Principaux savoirs pratiques développés par les participantes en lien avec l'évaluation en ES.....	177
Tableau 20 – Principales difficultés associées au rôle d'accompagnateur.....	183
Tableau 21 – Évolution du degré d'appropriation de la démarche par les participantes.....	195

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Pratiques enseignantes, d’enseignement et hors-classe	62
Figure 2 – Modèle d’Huberman (1995)	78
Figure 3 – Modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011).....	79
Figure 4 – Modèle de recherche-action de Stringer (2007)	80
Figure 5 – Modèle intégrateur en accompagnement professionnel développé pour cette recherche	84
Figure 6 – Méthodes de collecte de données intégrées au modèle intégrateur en accompagnement professionnel.....	97
Figure 7 – Exemple d’une analyse par questionnaire analytique.....	133
Figure 8 - Modèle intégrateur en accompagnement professionnel réellement mis en place	142

Dédié à la femme de ma vie,

Odrée

À ma grande fille,

Charlotte

À la petite nouvelle,

Clara

Papa vous aimera toujours...

REMERCIEMENTS

Faire un doctorat et fonder une famille en même temps, quelle bonne idée! Réussir à jumeler ces deux sphères importantes de ma vie a nécessité le soutien de plusieurs personnes. Je remercie d'abord mon directeur de recherche, le Pr. Sylvain Turcotte, pour avoir, comme il le dit si bien, « pressé le citron » afin que mon projet de recherche et toutes les communications qui s'y rattachent soit d'une excellente qualité, mais surtout d'avoir été en mesure d'adapter son approche en me laissant du temps pour retrouver la motivation nécessaire à certains moments de mon parcours. Merci également aux professeures Sylvie Beaudoin et Johanne Grenier pour leurs commentaires constructifs et leur approche de supervision toujours très humaine.

Merci au Fonds de recherche du Québec - Société et culture, à l'université de Sherbrooke et au CRIFPE-Sherbrooke pour leurs appuis financiers qui m'ont permis de me concentrer sur ma recherche et de faire davantage de communications dans des congrès afin de partager mes résultats avec la communauté scientifique.

Je remercie également les deux participantes de cette étude qui m'ont toujours accueilli avec le sourire dans leur milieu et qui ont investi beaucoup de leurs temps pour tenter d'améliorer les connaissances actuelles relativement à l'évaluation en éducation à la santé. Je trouve très encourageant pour notre discipline de voir que des enseignantes s'engagent dans ce type de projet afin d'améliorer leurs pratiques.

Pour terminer, je remercie ma conjointe et amoureuse Odrée qui me soutien et m'encourage à continuer depuis le début de mon parcours aux études supérieures. Merci d'avoir toujours démontré une grande fierté pour chacun de mes petits ou grands accomplissements durant ce parcours, cela m'a fait le plus grand bien.

INTRODUCTION

Au Québec, l'éducation à la santé (ES) est intégrée dans les écoles de diverses manières, dont en éducation physique et à la santé (EPS) (Grenier, 2009). Les enseignants d'EPS sont alors responsables d'enseigner l'ES aux élèves et d'évaluer si ces derniers sont en mesure d'adopter un mode de vie sain et actif. L'évaluation représente toutefois un des plus grands défis rencontrés par l'enseignant d'EPS en ES (Bezeau, 2014; Turcotte *et al.*, 2010). Selon Turcotte (2010), une grande partie des difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS en ES interpelle directement les formations continues en enseignement. La formation continue semble donc être une piste de solution afin d'améliorer les pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS. Par contre, les formations continues en ES sont actuellement quasi inexistantes (Turcotte *et al.*, 2010) ou inadéquates (Alfrey *et al.*, 2012; Armour et Yelling, 2007) et ne permettent donc pas de répondre aux besoins des enseignants d'EPS en matière d'évaluation en ES. L'enjeu qui ressort de cette problématique est qu'il est important de mettre en place des dispositifs de formation continue qui favorisent le développement professionnel des enseignants d'EPS et optimisent leurs pratiques évaluatives en ES. Dans la présente recherche-action-formation (RAF), un dispositif d'accompagnement professionnel a été développé et ensuite mis en place afin de répondre à cet enjeu. Plus précisément, cette étude visait à mettre en place un tel dispositif d'accompagnement professionnel et décrire en quoi il influençait les pratiques évaluatives en ES d'enseignantes d'EPS.

Dans le premier chapitre de cette thèse, le sujet est campé par la formulation de la problématique qui justifie la pertinence de réaliser une recherche s'intéressant à l'évaluation des apprentissages en ES. Dans le deuxième chapitre, la revue de littérature est présentée afin de structurer les assises théoriques de l'étude. Le troisième chapitre permet de présenter et définir les principaux concepts à l'étude, soit : a) l'ES; b) les pratiques des enseignants et c) le développement professionnel. C'est au quatrième

chapitre que la démarche méthodologique utilisée dans cette RAF est présentée. Cette démarche propose l'utilisation de quatre méthodes de collecte de données, à savoir : a) l'entretien individuel; b) l'entretien collectif; c) l'observation participante et d) le journal de bord. Les résultats obtenus sont présentés au cinquième chapitre en fonction des objectifs de chacun des pôles de la recherche, soit les pôles « recherche », « action » et « formation ». Les résultats de chaque pôle sont suivis d'une discussion afin d'interpréter ces derniers au regard de la documentation scientifique. Le cinquième chapitre se conclut en identifiant les recommandations du chercheur et les limites de l'étude. Cette thèse se termine avec la conclusion qui identifie les principaux constats de l'étude en plus de présenter les retombées professionnelles et scientifiques de celle-ci ainsi que des pistes de recherches futures.

Ce projet de recherche se situe dans la thématique « Recherche-Formation-Pratique » du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE

Au début du 19^e siècle, l'éducation à la santé (ES) apparaît dans les milieux scolaires de l'Occident dans le cadre du développement de la santé publique et de la lutte contre la pauvreté (Coppé et Schoonbroodt, 1992; Lèbe, 2010; St-Leger, 2004; Young, 2005). D'abord sous la responsabilité des médecins qui veulent diminuer le taux de mortalité de la population, l'ES devient progressivement la responsabilité des enseignants qui tentent encore aujourd'hui de promouvoir les saines habitudes de vie auprès des élèves. Par contre, les rapports entre le domaine de l'ES et celui de l'éducation sont très variables et montrent la difficulté de trouver le meilleur emplacement de l'ES à l'école (Turcotte, 2006). Selon Lebeaume (2010), cette difficulté pourrait être causée par la coexistence de deux approches d'enseignement. En effet, la scolarité des élèves est conçue selon « deux entrées distinctes, celles des actions éducatives et celle des enseignements de contenus organisés en matières » (Lebeaume, 2010, p. 182). Ces deux entrées se distinguent sous les appellations *éducations à...* et *enseignements de...* (Lebeaume, 2010).

Dans son ouvrage dédié aux *éducations à...*, Lebeaume (2010) identifie trois principales ambiguïtés dans le rapport entre *éducation à...* et *enseignement de...* dans un curriculum organisé en disciplines scolaires, soit : a) la position des *éducations à...* dans le curriculum; b) leur insertion dans le système curriculaire et c) leur intégration dans les pratiques enseignantes. Tout d'abord, la structuration et la position des *éducations à...* dans le curriculum, fortement marquées par leur enracinement historique et social, dépendent grandement des priorités de la politique éducative et non des besoins réels des élèves. En deuxième lieu, l'insertion des *éducations à...* dans le système curriculaire est définie par un rapport de force constant entre *enseignement de...* et *éducation à...* qui entraîne soit la conformation ou le rejet des enseignements les moins valorisés, les moins légitimes et les plus fragiles. Finalement, l'intégration d'actions relatives aux *éducations à...* dans les pratiques effectives des enseignants est

difficile, notamment à cause d'une identité profondément disciplinaire qui renvoie au processus de formation des maîtres ainsi qu'aux décisions locales. Les enseignants qui ne s'engagent pas dans ce type d'action considèrent en effet que les *éducations à...* dépassent leur mission (Lebeaume, 2010). Jusqu'alors, « les éducations à... n'existent qu'avec leurs ambiguïtés liées à leur équilibre instable entre le scolaire et le non scolaire, le disciplinaire et le non-disciplinaire, les professeurs de... et la plus large communauté éducative » (Lebeaume, 2010, p. 195).

1. ÉDUICATIONS À... EN MILIEU SCOLAIRE

Les *éducations à...* s'apparentent à des actions que « le langage pédagogique qualifie sans davantage de distance par « interdisciplinaires » pour marquer l'opposition avec des enseignements disciplinaires ou des enseignements de savoir dans leur forme prédicative » (Lebeaume, 2010, p. 182). Les *éducations à...* ne sont plus une nouveauté dans les milieux scolaires, mais leur prolifération constitue un nouveau phénomène qui est étudié d'un point de vue scientifique. Ainsi, de l'éducation à l'environnement à l'éducation à la sexualité en passant par l'ES, les *éducations à...* prennent différentes formes et touchent différents domaines. Leur enseignement en classe est toutefois exposé à plusieurs obstacles allant du réductionnisme scientifique au moralisme des bonnes pratiques (Fabre, 2014).

Selon Fabre (2014), un survol rapide des recherches sur les pratiques des enseignants au regard des *éducations à...* révèle bien l'embarras vécu par ces derniers. En effet, comment éviter que, sur des questions qui n'ont pas de réponse prédéfinie, l'enseignant apporte sa propre solution à l'aide d'un argument d'autorité ou qu'il cède au politiquement correct des bonnes pratiques au détriment d'une formation à l'esprit critique (Fabre, 2014)? C'est ici que les *éducations à...* se heurtent à la forme scolaire actuelle. Alors que l'école est dans une visée du vrai (savoirs scientifiques hors de la portée de l'éthique ou du politique), les *éducations à...*, incluant l'ES, portent plutôt sur des débats à propos de questions socialement vives dans lesquels l'argumentation

viser le juste (Fabre, 2014). Cette opposition entre le juste et le vrai semble complexe, tant au regard de leur adéquation au sein du curriculum scolaire qu'au sein des pratiques enseignantes (Lebeaume, 2010).

Cette complexité entre les *éducations à...* et les *enseignements de...* explique en partie la difficulté de trouver l'emplacement idéal de l'ES dans les milieux scolaires. Motta (1998) ajoute que la difficulté d'intégrer l'ES à l'école est également causée par la présence de plusieurs autres obstacles, à savoir : a) le nombre élevé de sous-thèmes reliés au domaine de l'ES; b) la grande diversité des contenus d'enseignement à l'intérieur de ces sous-thèmes; c) les attributions de ces différents contenus d'enseignement à une variété d'intervenants possibles; d) la difficulté d'intégrer les pratiques d'intervention en ES aux contenus et démarches traditionnels des *enseignements de...* et e) la diversité des disciplines universitaires et des champs de recherche auxquels ces sous-thèmes renvoient, entre autres. De plus, tout ce qui se déroule à l'extérieur de l'école reste éthiquement infranchissable en ES, ce qui pose un problème crucial pour ce type d'*éducation à...* et complique singulièrement la mission de l'école en ce domaine (Lange et Victor, 2010).

2. RÔLES DE L'ÉCOLE EN ÉDUCATION À LA SANTÉ

Malgré ces barrières, l'école représente un environnement de prédilection pour mettre en œuvre des moyens éducatifs dans le but de promouvoir l'adoption, par les élèves, de comportements favorables à leur santé parce qu'elles permettent d'influencer les jeunes provenant de tous les types de milieux (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2012), en plus de toucher un grand pourcentage de la population sur une longue période de temps (Summerfield, 2001; Vamos et Zhou, 2009). Jourdan (2005) ajoute que des initiatives précoces favorisent l'efficacité de l'action et que l'école permet de toucher un grand ensemble d'individus dans la tranche d'âges ciblée, soit les jeunes de 5 à 17 ans.

Les lignes directrices émises par l'Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES, 2008) indiquent ce que l'on attend des écoles en termes d'ES. Le respect de ces lignes directrices demande un apport de l'ensemble des intervenants en milieu scolaire, particulièrement celui des enseignants, pour ce qui est de : a) promouvoir la santé et le bien-être des élèves; b) impliquer les élèves et développer leur autonomie; c) collaborer avec les parents et la communauté locale; d) intégrer la santé dans les activités courantes de l'école, dans le cursus scolaire et dans les critères d'évaluation des programmes; e) soutenir les concepts de justice sociale et d'équité et f) fournir un environnement sans danger et encadrant.

La qualité de l'ES dans les écoles repose essentiellement sur les enseignants (Frauenknecht, 2003), notamment à cause de leur relation privilégiée avec les élèves et parce qu'ils sont responsables d'appliquer les programmes de formation (Hamblett, 1994). Au Québec, cette affirmation est d'autant plus vraie vu le rôle attendu des enseignants en fonction des attentes formulées en ES dans les programmes de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b et 2007a). En effet, ces programmes indiquent que tous les enseignants ont la responsabilité d'aborder des contenus d'ES dans leurs interventions éducatives par l'entremise de quatre axes de développement, à savoir : a) conscience de soi et de ses besoins fondamentaux; b) connaissances des conséquences de ses choix personnels sur sa santé et son bien-être; c) mode de vie actif et comportement sécuritaire et d) conscience des conséquences des choix collectifs sur le bien-être des individus (Gouvernement du Québec, 2006b). Leur implication est la clé pour développer et mettre en œuvre des initiatives en ES adéquates dans les écoles. Lebeaume (2010) mentionne toutefois que les développements en ES sont variables selon l'engagement des enseignants. Mulnet (2010) souligne par ailleurs que, par son caractère synthétique et idéologique, l'ES est « une source de réactions opposées allant du « c'est trop complexe » à des vues tronquées et des remarques du type « j'en faisais déjà, ce n'est que cela... » » (p. 202). Il semble alors y avoir une certaine résistance chez les enseignants qui ne se reconnaissent plus dans leur rôle traditionnel d'instruction (Fabre, 2014).

3. ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES MILIEUX SCOLAIRES

Bien que certains enseignants reconnaissent avoir un rôle à jouer en matière d'ES, la complexité associée à ce rôle fait en sorte que les milieux scolaires ne parviennent pas toujours à déployer des initiatives adéquates et à intervenir efficacement auprès des jeunes en ES (Couturier, Deschesnes, Drouin et Gagnon, 2009; INSPQ, 2011). La scientifique montre en effet un décalage entre les prescriptions assignées aux enseignants et leurs pratiques en ES (Simar et Jourdan, 2011). Vamos et Zhou (2009) ajoutent que les initiatives développées et mises en œuvre en ES impliquent souvent des actions à court terme et ne découlent pas d'une planification stratégique. Cette situation peut s'expliquer par : a) un manque de vision et de planification stratégique; b) une mauvaise compréhension ou acceptation de la composante ES du curriculum; c) une collaboration et une coordination inadéquates entre les différents intervenants; d) un manque de leadership pour améliorer les programmes d'ES et e) un manque de ressources financières, humaines et organisationnelles (Vamos et Zhou, 2009). Selon plusieurs auteurs (Arboix et Caussidier, 2010; Harvey, 2010; Myers-Clark et Christopher, 2001; Otis et Grenier, 2010), l'ES dans les écoles est présentement inefficace parce que les enseignants ne sont pas formés adéquatement afin de réaliser la mission d'une éducation à la santé en milieu scolaire. Le manque de leadership pousse également les enseignants à se fier aux autres intervenants pour réaliser les initiatives en ES dans l'école et que le tout se termine par une absence d'action puisque chacun attend que l'autre agisse (Hamblett, 1994; Jourdan, 2010).

Dans leur recherche effectuée auprès de 16 enseignants à l'aide d'une démarche multiméthodologique, Simar et Jourdan (2011) identifient le rapport à l'ES des enseignants comme étant problématique. Ces auteurs mentionnent que l'ES ne faisant généralement pas partie des priorités des enseignants, elle est souvent négligée au profit des *enseignements de...* lorsque le temps manque. Pizon, Jourdan, Simar et Berger (2010) ont obtenu des résultats similaires après avoir analysé la façon dont 30

enseignants du primaire s'approprient l'ES. Il apparaît en effet que l'ES est perçue par ces enseignants comme étant en marge de leurs pratiques, ce qui les amène à agir sans que ne soit établi de continuum, préférant plutôt utiliser des événements récents et ponctuels (Pizon *et al.*, 2010). Malgré ces difficultés, les milieux scolaires tentent de renforcer la mise en œuvre d'initiatives en ES et la contribution potentielle de l'EPS à ces initiatives s'impose présentement dans plusieurs pays (Gray, MacIsaac et Jess, 2015; Puhse et Gerber, 2005).

3.1 Initiatives en éducation à la santé spécifiques à la discipline scolaire de l'EPS

L'ES modifie le rôle des enseignants d'EPS et ce changement a une influence directe sur leurs pratiques enseignantes (Turcotte, 2010). Ces derniers ne doivent plus seulement favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés motrices, mais bien amener l'élève à utiliser ces nouveaux acquis afin d'adopter une mode de vie sain et actif (Gouvernement du Québec, 2006a). Le peu d'études réalisées sur les pratiques des enseignants d'EPS en ES montrent que l'ES représente un défi de taille pour ces derniers et que les conditions d'inclusion sont difficiles (Cogérino, 1999; Michaud, 2002; Turcotte, 2006). Trois études utilisant une multiméthodologie ont été réalisées auprès d'un total de 24 enseignants d'EPS du Québec et les résultats obtenus montrent que ces derniers accordent une importance particulière à l'acquisition de connaissances par les élèves et au développement de savoir-faire, que leurs pratiques sont axées vers la modification de comportement au lieu de responsabiliser l'élève face à sa santé et que ces pratiques sont aussi parfois en décalage avec leur représentation de l'ES (Michaud, 2002; Trudel, 2011; Turcotte, 2006).

Il semble également y avoir une dissonance entre les courants de pensée en ES et le courant de pensée dominant en éducation physique basé sur une approche comportementale (Turcotte, 2010) et médicale (Fiard, Simar et Jourdan, 2010). Cette dissonance s'accroît par l'inclusion de l'ES en éducation physique puisque les

enseignants doivent utiliser des référents théoriques (Turcotte, 2010) et des méthodes d'enseignement (Gray *et al.*, 2015) qui leur semblent en opposition avec ceux utilisés habituellement dans leur discipline.

Les résultats d'une recherche effectuée à l'aide d'un questionnaire auprès de 44 étudiants américains inscrits dans un programme d'EPS révèlent un faible degré de confiance dans ce volet d'enseignement (Maney, Monthley et Carner, 2000). Les résultats d'une enquête menée par Fiard *et al.* (2010) indiquent que même si 96,1 % des 156 éducateurs physiques français interrogés croient en leur rôle de contribuer à la santé des élèves, seulement 57,1 % mentionnent mettre en place des initiatives en ES. Ces chercheurs obtiennent des résultats similaires à ceux de Maney *et al.* (2000) et expliquent en partie ces derniers en identifiant un sentiment de confiance moyen de 4,6 sur 10 et un niveau d'intérêt moyen de 4,2 sur 10 chez les participants de leur étude en ce qui a trait à l'enseignement de l'ES.

Les résultats obtenus par Michaud (2002), Trudel (2011) et Turcotte (2006) montrent que les initiatives déployées en ES par des enseignants d'EPS ciblent principalement la modification de comportement et non la responsabilisation de l'élève en matière de santé et de bien-être. La dissonance entre les représentations qu'ont les enseignants d'EPS de leur discipline et les référents théoriques sous-jacents aux initiatives qui permettraient d'atteindre l'objectif d'autonomisation des élèves en ES pourrait expliquer en partie ces résultats. Les enseignants d'EPS semblent en effet vivre un certain inconfort puisqu'ils doivent répondre aux exigences ministérielles en développant des initiatives en ES malgré qu'ils aient moins confiance en eux dans ce volet d'enseignement.

3.2 Évaluation des apprentissages en éducation à la santé par des enseignants d'EPS

L'évaluation est identifiée par plusieurs chercheurs comme étant une problématique majeure en éducation physique (Annerstedt et Larsson, 2010; Dinan-Thompson et Penney, 2015; Thorburn, 2007). López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail et Macdonald (2013) l'identifient même comme « one of the most fraught and troublesome issues physical educators have had to deal with over the past 40 years or so » (p. 57). Cela explique en partie que l'inconfort vécu par les enseignants d'EPS à enseigner l'ES toucherait particulièrement la mise en place d'une évaluation de qualité. En effet, une recherche effectuée auprès de 10 enseignants d'EPS du Québec à l'aide d'un questionnaire, d'observations et d'entretiens semi-dirigés montre que ces derniers utilisent peu les documents ministériels à leur disposition pour planifier leurs évaluations en ES (Turcotte *et al.*, 2010). Cette situation fait en sorte que ces derniers utilisent souvent des objets de savoir pour l'évaluation (ex. : participation de l'élève) qui ne correspondent pas à ceux identifiés dans les documents officiels (Turcotte *et al.*, 2010). Dans une enquête menée par questionnaire auprès de 220 enseignants d'EPS québécois du primaire, les deux principales raisons mentionnées par ceux qui n'évaluent pas du tout en ES (n = 33) sont le manque de faisabilité et le manque de temps (Beaudoin *et al.*, 2016). Pour leur part, ceux qui évaluent ce volet d'enseignement (n = 187) mentionnent rencontrer plusieurs défis, notamment : a) l'absence d'amélioration dans les résultats des élèves aux tests physiques; b) l'absence de changement dans l'attitude de leurs élèves vis-à-vis l'ES et c) la difficulté d'évaluer l'élève pour des tâches réalisées à l'extérieur de l'environnement scolaire (Beaudoin *et al.*, 2016). Une autre recherche effectuée au Québec, mais cette fois-ci auprès de sept stagiaires de troisième année, identifie l'évaluation comme étant la principale problématique rencontrée par ces derniers en ES (Bezeau, 2014). Dans le cadre de leur troisième stage de formation, les sept participants à l'étude devaient planifier et mettre en place une initiative en ES dans leur milieu scolaire. Les données collectées à l'aide d'entretiens pré et post projet, d'observations et d'une discussion de groupe révèlent

qu'un seul participant a utilisé les méthodes planifiées afin d'évaluer les élèves à la fin de sa situation d'apprentissage, les autres n'évaluant tout simplement pas ces derniers, soit par manque de temps ou parce qu'ils accordaient moins d'importance à cet aspect de leur enseignement en ES (Bezeau, 2014).

Les éléments mentionnés par les participants comme étant des barrières à l'évaluation en ES dans les trois recherches précédentes sont également identifiées par d'autres auteurs dans des textes scientifiques relatifs à l'EPS, soit : a) de ne pas savoir comment utiliser adéquatement les documents ministériels (Hopple, 2005; Lentillon, 2008; Nye, Dubay, Gilbert et Wajciechowski, 2009; Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990); b) de manquer de temps (Goc Karp et Woods, 2008; Hopple, 2005; Nye *et al.*, 2009; Schiemer, 2000; Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990) et c) d'avoir des représentations négatives par rapport à l'évaluation (Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990). Certains auteurs identifient également les groupes trop nombreux (Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990), le trop grand nombre d'élèves rencontrés par semaine et le fait d'avoir eu une formation inadéquate (Hopple, 2005; Schiemer, 2000) comme des barrières faisant en sorte que les enseignants d'EPS n'évaluent pas adéquatement leurs élèves.

L'évaluation des apprentissages en ES représente un défi pour les enseignants d'EPS qui ne semblent pas être outillés adéquatement pour le relever. Sachant que des pratiques évaluatives de qualité peuvent améliorer les apprentissages faits par les élèves (Collier, 2011; Hay et Penney, 2009; Mougenot, 2016; Ní Chróinín et Cosgrave, 2012), des formations continues devraient être mises en place afin que les enseignants d'EPS s'approprient des stratégies, méthodes et outils afin que l'évaluation des apprentissages soit significative, tant pour les élèves que pour l'enseignant.

4. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS D'EPS AU REGARD DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION À LA SANTÉ

Parmi les nombreuses problématiques rencontrées par les enseignants d'EPS en ES, Turcotte (2010) mentionne qu'une grande partie de celles-ci interpellent directement les formations professionnelles en enseignement. En effet, malgré la volonté politique d'intégrer l'ES en EPS, il ne suffit pas d'avoir des documents ministériels pour promouvoir des approches éducatives (Jourdan, 2005). Ces documents risquent de rester lettre morte s'ils ne sont pas accompagnés de stratégies visant à permettre une implication réelle de l'enseignant. Ainsi, la formation continue des enseignants d'EPS constitue une priorité pour favoriser une telle implication des enseignants (Turcotte *et al.*, 2011). La formation continue désigne : « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2018).

Peu de recherches scientifiques se sont intéressées aux besoins de formation continue des enseignants d'EPS en ES alors que celle de Turcotte *et al.* (2011) est la seule que nous ayons recensé qui permet d'en identifier. Au total, 280 énoncés recueillis par questionnaire permettent d'identifier des besoins de formation continue associés aux 12 compétences professionnelles en enseignement établies par le Gouvernement du Québec (2001). Un schéma disponible à l'annexe A permet d'identifier ces compétences professionnelles. Les résultats obtenus dans la recherche de Turcotte *et al.* (2011) montrent que l'évaluation apparaît comme l'un des principaux besoins de formation continue identifiés par les participants à l'étude. Ces derniers mentionnent plusieurs éléments liés à ce besoin, notamment : a) d'apprendre des méthodes pour évaluer la progression des élèves; b) d'apprendre des méthodes pour évaluer le développement de saines habitudes de vie; c) d'obtenir des outils d'évaluation spécifiques à l'évaluation des apprentissages; d) d'apprendre comment

construire des outils d'évaluation et e) d'avoir des documents permettant de porter un bon jugement sur les apprentissages réalisés par les élèves (Turcotte *et al.*, 2011).

Malgré plusieurs besoins de formation continue énoncés par les enseignants d'EPS au regard de l'évaluation en ES et les bienfaits potentiels de ce type de formation sur leur développement professionnel, les critiques émises par ces derniers indiquent que de façon générale, les formations continues en EPS : a) sont trop courtes et discontinues; b) sont trop théoriques et ont peu de liens avec leur pratique quotidienne; c) ne prennent pas en considération leurs besoins et intérêts et d) ne permettent pas de forger leur jugement critique (Armour et Yelling, 2007). De plus, bien qu'ils soient maintenant davantage intégrés dans les programmes de formation initiale, les volets de formation en ES sont identifiés comme étant inadéquats (Alfrey *et al.*, 2012) ou incomplets (Bezeau, 2014) et ne permettent pas de répondre aux différents besoins des enseignants d'EPS en matière d'évaluation. La mise en place de formations continues qui favorisent le développement professionnel des enseignants d'EPS, et du même coup, permettent une optimisation des pratiques évaluatives en ES des enseignants d'EPS, semble être un enjeu important au regard de la documentation scientifique.

5. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le développement professionnel des enseignants est essentiel puisque ces derniers travaillent dans un domaine où les connaissances sont en constante évolution et que les défis à relever se renouvellent chaque jour. Les postures épistémologiques sous-jacentes aux différents dispositifs de développement professionnel reposent sur quatre principaux courants théoriques de l'apprentissage (Kozanitis, 2005), soit le : a) le béhaviorisme; b) le constructivisme; c) le cognitivisme et d) le socioconstructivisme. Dans le cadre de la présente recherche, le dispositif de développement professionnel mis en place est inspiré du socioconstructivisme. Les particularités de ce courant théorique de l'apprentissage et les raisons justifiant son utilisation dans cette recherche sont présentées dans le paragraphe qui suit.

5.1 Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un courant théorique de l'apprentissage qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en grande partie des travaux de Vygotsky (1896-1934) et inspiré du constructivisme, le socioconstructivisme insiste sur la dimension de relation avec les autres afin de construire ses connaissances (Brossard, 2004). L'apprentissage passe par une coconstruction des connaissances en confrontant ses propres représentations à celles des autres (Kozanitis, 2005). Un dispositif de développement professionnel en EPS fondé sur une posture épistémologique inspirée du courant d'apprentissage socioconstructiviste privilégierait l'organisation de situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de résoudre, par exemple, des problèmes liés aux pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS. La dimension relationnelle du socioconstructivisme devient à la fois pertinente pour la mise en place de la formation continue et pour l'enseignement de l'ES puisqu'elle pourrait éventuellement teinter les pratiques enseignantes des praticiens. Le courant d'apprentissage socioconstructiviste est celui qui semble intégrer davantage les différents principes favorisant le développement professionnel des enseignants, tels que la collégialité et la construction de sens par une analyse réflexive (Day, 1999). De plus, le socioconstructivisme permet d'amener l'apprenant dans sa zone proximale de développement, c'est-à-dire une zone où il peut progresser grâce à l'appui de l'autre et ainsi atteindre sa capacité potentielle de développement, chose qui lui aurait été impossible seul (Brossard, 2004). Dans le cadre d'une recherche visant l'optimisation des pratiques enseignantes, le socioconstructivisme peut donc permettre à des enseignants d'acquérir des savoirs essentiels qu'ils n'auraient peut-être pas acquis seuls. De cette façon, ils pourront développer ensemble des stratégies innovantes afin de résoudre des problématiques rencontrées dans leur travail.

5.2 Accompagnement professionnel

L'accompagnement professionnel permet également de respecter plusieurs principes de développement professionnel identifiés dans les écrits scientifiques, soit : a) de considérer les valeurs, besoins et attentes des enseignants (Day, 1999; Guskey, 2003); b) de soutenir les enseignants dans leurs réflexions individuelle et collective (Day, 1999); c) d'offrir du contenu concret, lié à la classe (Guskey, 2003); d) de respecter la théorie des petits pas en se concentrant sur une problématique à la fois (Bissonnette et Richard, 2010); e) de donner la possibilité aux enseignants d'expérimenter en milieu pratique (Armour, Makopoulou et Chambers, 2012; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Joyce et Showers, 2002); f) de miser sur des activités collaboratives (Armour *et al.*, 2012; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Day, 1999; Guskey, 2003); g) de prévoir une certaine forme de suivi et de soutien (Bissonnette et Richard, 2010; Guskey, 2003; Joyce et Showers, 2002; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphanos, 2009) et h) de s'étaler dans le temps (Armour et Yelling, 2007; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Guskey, 2003; Wei *et al.*, 2009). Au regard des informations présentées préalablement, la mise en place d'une démarche d'accompagnement professionnel fondée sur un courant théorique de l'apprentissage socioconstructiviste semblerait être le type de dispositif de développement professionnel à privilégier afin d'optimiser les pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS. Dans la présente étude, ce dispositif sera opérationnalisé à l'intérieur d'une RAF.

5.3 Question de recherche

L'étude des *éducations à...* étant un phénomène scientifique émergent (Fabre, 2014), la pertinence scientifique de la présente recherche repose en partie sur le fait que peu de travaux de recherche s'intéressent spécifiquement au développement professionnel d'enseignant d'EPS (Hemphill, Templin et Wright, 2015) et que l'enjeu identifié précédemment montre la nécessité de mettre en place des dispositifs de

développement professionnel permettant d'améliorer les pratiques évaluatives de ces derniers. Les recherches de Turcotte *et al.* (2010), Beaudoin *et al.* (2016) et Bezeau (2014) montrent que les enseignants d'EPS du Québec vivent une problématique réelle vis-à-vis l'évaluation en ES. L'évaluation apparaît même comme l'un des principaux besoins de formation continue identifiés dans une recherche menée auprès de 223 enseignants d'EPS (Turcotte *et al.*, 2011). Une étude visant à documenter une approche de développement professionnel socioconstructiviste qui a le potentiel d'optimiser les pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS en insistant sur les dimensions relationnelle et réflexive d'une démarche d'accompagnement professionnel permettrait de porter un regard sur un objet de recherche très peu abordé actuellement dans la documentation scientifique (Borghouts, Slingerland et Haerens, 2016). Une telle étude contribuerait également à l'amélioration des dispositifs de développement professionnel dans cette discipline (Borghouts *et al.*, 2016). De ce fait, la question de recherche de la présente étude est la suivante : en quoi la mise en place d'un dispositif d'accompagnement professionnel influence-t-elle les pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS?

DEUXIÈME CHAPITRE RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre qui suit vise à présenter l'objet de recherche dans ses éléments de contexte afin d'explicitier ses pertinences sociale et scientifique. Plus précisément, ce chapitre permet de situer l'état actuel des connaissances dans la documentation scientifique en lien avec : a) l'historique de l'ES dans les milieux scolaires; b) l'ES dans les écoles québécoises et c) les pratiques des enseignants d'EPS en ES.

1. HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE

C'est au 19^e siècle que l'ES fait son apparition officielle dans les milieux scolaires de l'Occident dans le cadre du développement de la santé publique et de la lutte contre la pauvreté (Coppé et Schoonbroodt, 1992; Lèbe, 2010; St-Leger, 2004; Young, 2005). Au départ, l'ES est sous la responsabilité de médecins et sa principale fonction dans les milieux scolaires est préventive et vise à améliorer l'hygiène de la population (Lèbe, 2010; Turcotte, 2006). Les sujets ciblés sont variés et suivent les préoccupations de la fin du siècle, à savoir : a) l'alimentation; b) la sexualité; c) l'hygiène de la personne; d) l'alcoolisme et e) les maladies vénériennes, entre autres (Lèbe, 2010; Lebeaume, 2010; Parayre, 2010). Le rôle des enseignants est alors d'être des modèles du comportement hygiénique, mais aussi des auxiliaires du médecin (Parayre, 2010). Ces derniers sont des promoteurs de santé, sans pour autant avoir les connaissances nécessaires, puisque comme le souligne Parayre (2010) : « ... en pratique, ils seront bien seuls » (p. 347). Ainsi, le courant hygiéniste vécu au tournant du 19^e et du 20^e siècle met en évidence deux moments forts qui constituent le déclenchement d'une ES en milieu scolaire : les premières préoccupations sanitaires des années 1830 à 1860 et l'implication grandissante des enseignants à partir de 1860. Malgré le rôle mitigé des enseignants, le courant hygiéniste a tout de même eu une influence importante sur l'intérêt accordé par l'école pour la santé des populations.

Dans la première moitié du 20^e siècle, l'ES en milieu scolaire vise le développement de la condition physique des jeunes hommes afin de les préparer à combattre à la guerre (Parayre, 2010; Tomporowski, Lambourne et Okuruma, 2011). Durant ces années, les professionnels du domaine médical demeurent les principaux responsables en ES (Turcotte, 2006). Au début des années 1970, l'ES s'intègre de plus en plus aux disciplines scolaires partout dans le monde et est intégrée dans les curriculums (St-Leger, 2004). L'ES n'est plus l'exclusivité de professionnels du domaine médical et les enseignants commencent à s'y intéresser afin de favoriser le développement global de l'élève.

En 1986, la création de la Charte d'Ottawa sur la promotion de la santé a favorisé l'apparition de nouveaux programmes et a réorienté les actions des intervenants à travers le monde (St-Leger, 2004; Turcotte, 2006). Premièrement, elle a encouragé les secteurs de la santé et de l'éducation à revoir leurs perspectives en abordant la santé des élèves d'un point de vue développemental au lieu de tenter de réduire les maladies et le taux de mortalité (St-Leger, 2004). Deuxièmement, elle a permis une approche plus globale de l'ES et a aidé les écoles à être plus stratégiques dans leur planification et leurs actions (St-Leger, 2004). Depuis, plusieurs milieux scolaires ont intégré cette approche globale en santé (St-Leger, 2004). En effet, depuis la création de la Charte d'Ottawa, le concept d'*École Promotrice en Santé* apparaît dans les textes scientifiques sous différentes appellations telles que « Comprehensive School Health » et « Health Promoting School » (Rivard et Beaudoin, 2009; Young, 2005). Le but sous-jacent à la mise en application de ces approches est de : a) réunir des objectifs communs visant à favoriser le développement optimal des jeunes (Rivard et Beaudoin, 2009); b) créer des environnements de vie, de travail et d'apprentissage favorables pour les élèves et les intervenants, et c) promouvoir les saines habitudes de vie dans les milieux scolaires (Deschesnes, Couturier, Laberge et Campeau, 2010). Ces approches nécessitent un changement important dans la façon d'intégrer l'ES dans les écoles. En effet, elles suggèrent de passer des pratiques qui sont généralement en classe

à des interventions plus larges qui ciblent les comportements de l'élève, mais également son environnement (Deschesnes *et al.*, 2010).

Malgré cette évolution dans la façon d'entrevoir l'ES, cette dernière est restée tributaire de la tradition dominante qui l'a forgée, soit celle des sciences médicales. Il semble alors, comme le souligne Motta (1988), que les actions d'ES aient longtemps été dépendantes de l'existence, dans l'école, de dispositifs de soins ainsi que de la médecine. De nos jours, l'ES s'intègre aux différentes stratégies d'intervention dans le domaine de la santé telles que la prévention de la maladie et la promotion de la santé. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1986), la promotion de la santé est une stratégie de médiation entre la population et son environnement afin de rendre les individus aptes à mieux contrôler les facteurs déterminants de leur santé. Ainsi, la promotion de la santé peut intervenir dans plusieurs sphères, dont en éducation (Turcotte, 2006). L'ES constitue ainsi une intervention éducative menée dans un cadre de promotion de la santé.

Ce parcours historique montre que les discours et les tentatives d'autrefois ressemblent fortement aux préoccupations et aux suggestions d'aujourd'hui. Selon Lebeaume (2010) et Parayre (2010), ce constat révèle des problèmes plus fondamentaux, à savoir que malgré des installations scolaires qui ont considérablement évolué et une implication plus grande des enseignants en ES, il semble toujours y avoir un décalage entre les volontés et les moyens mis en place. Il semble également que l'ES n'est pas une nouvelle préoccupation pour les enseignants, mais que la nouvelle manière de considérer l'ES les interpelle et remet en question leurs pratiques enseignantes.

2. ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Au Québec, l'ES a également été façonnée à travers différents courants. Trois courants se sont enchevêtrés de la fin du 19^e siècle jusqu'en 1950, à savoir : a)

l'hygiénisme; b) l'agriculturisme et c) le militarisme. Les deux principaux objectifs de ces trois courants sont la santé et la force des élèves (Guay, 1981). Tout comme dans le reste de l'Occident, le courant hygiéniste est caractérisé par des médecins qui tentent de répondre à diverses problématiques telles que la mortalité infantile, la tuberculose et l'alcoolisme. Les médecins québécois ont entre autres proposé un vaste programme d'éducation populaire afin d'améliorer : a) la salubrité des villes; b) l'état de santé de la population; c) l'espérance de vie des citoyens et d) le développement physique et intellectuel des enfants (Guay, 1981). En 1878, ce programme est intégré dans les écoles, mais est négligé par les intervenants du milieu scolaire (Guay, 1981). En 1892, à la suite d'une épidémie de variole, un conseil est formé et l'hygiène devient obligatoire dans toutes les écoles à raison d'une heure par semaine. Par contre, comme ce fût le cas ailleurs en Occident, les enseignants ne sont pas formés adéquatement pour l'enseigner (Guay, 1981).

Pour sa part, l'agriculturisme vise la santé et la force des élèves par l'exécution de travaux agricoles. Sous l'égide de la religion chrétienne responsable du domaine de l'éducation, aucune activité physique ne doit être improductive (Guay, 1981). Ainsi, le choix entre la gymnastique et les travaux agricoles est simple. À la fin du 19^e siècle, quelques collèges ont leur propre morceau de terre afin de faire travailler les élèves. C'est toutefois entre 1903 et 1906 que cette conception de l'ES devient plus importante afin de lutter contre l'exode rural. Des jardins scolaires sont créés, et en 1917, c'est plus de 19 803 enfants répartis dans 846 écoles primaires qui participent à des travaux agricoles en guise de pratique d'activité physique (Guay, 1981).

Tout comme dans le reste de l'Occident, le militarisme occupe une place importante dans le développement de l'ES et de l'éducation physique dans les milieux scolaires québécois. À partir de 1866, le militarisme est intégré officiellement aux programmes d'enseignement des écoles et le milieu scolaire devient un lieu d'initiation militaire et de recrutement (Guay, 1981). L'idéologie derrière ce courant est que les exercices militaires ont les mêmes vertus que les activités physiques, mais qu'ils

permettent en plus de développer des valeurs d'obéissance et de bonne tenue. Pour diffuser l'enseignement militaire et le dressage militaire en période de guerre, il y a même, en 1911, publication du Manuel de culture physique à l'usage des écoles (Guay, 1981).

En 1950, les hygiénistes considèrent toujours l'éducation physique comme une partie de l'hygiène et les exercices militaires, quoique vivement dénoncés par plusieurs personnages politiques de l'époque, sont encore présents dans plusieurs milieux scolaires. Par contre, de nouvelles préoccupations sociales issues d'un courant humaniste donnent naissance à de nouveaux spécialistes : les éducateurs physiques (Guay, 1981). Après avoir été en mesure d'enrayer les épidémies et d'améliorer la salubrité des villes, les hygiénistes veulent se tourner vers la promotion de l'activité physique. Toutefois, les éducateurs physiques revendiquent cette responsabilité et s'appuient sur la pédagogie : l'éducation physique est un élément de l'éducation générale et l'hygiène en fait partie intégrante. Comme ce fût le cas ailleurs en Occident, le courant humaniste permet un changement important dans l'intégration de l'ES en milieu scolaire, passant d'un enseignement *pour* le physique à un enseignement *par* le physique afin de favoriser le développement global de l'élève. En 1960, un nouveau courant prend rapidement la place de l'humanisme : le scientisme. Ce courant vise à développer la dimension physique afin d'influencer indirectement d'autres dimensions de la personne (cognitive, émotionnelle, morale, entre autres) alors que les humanistes veulent agir directement sur l'ensemble de ces dimensions (Guay, 1981).

En 1963, le rapport Parent dénonce la piètre condition physique des jeunes Québécois. Ce n'est toutefois qu'au début des années 1970 que le curriculum scolaire a sérieusement abordé certains aspects de l'ES, soit l'hygiène et l'éducation sexuelle (Turcotte, 2006). Selon les programmes d'études élaborés au début des années 1980, l'ES peut être abordée dans trois disciplines, soit : a) en formation personnelle et sociale; b) en biologie et c) en éducation physique. En formation professionnelle et sociale, les contenus d'apprentissages du volet ES portent sur des connaissances de

base liées à la protection du bon fonctionnement de l'organisme humain et au développement personnel. Les thèmes des contenus d'apprentissage sont séparés en fonction du type de relations établies entre l'élève et son environnement : a) relations personnelle; b) relations avec l'environnement physique et c) relations avec l'environnement humain (Turcotte, 2006). En biologie, l'objectif est d'amener l'élève à contribuer efficacement et de façon responsable à son propre bien-être physique et physiologique ainsi qu'à celui des autres. Les contenus d'apprentissage en ES sont liés à : a) la nutrition; b) la fonction de relation des systèmes sensoriel et locomoteur; c) la fonction de reproduction (Turcotte, 2006).

En éducation physique, l'ES se manifeste de trois façons dans les programmes d'étude, soit dans les : a) attentes de la société; b) intentions éducatives et c) contenus et objectifs d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1981). Selon le Gouvernement du Québec (1981), la société entretient des attentes vis-à-vis l'éducation physique concernant la santé et la condition physique des élèves, soit « d'assurer à l'enfant l'acquisition d'habitudes de santé lui permettant d'assumer seul ses responsabilités en regard de son activité physique » (p. 12). Au regard des intentions éducatives de la discipline, l'une d'elles précise que l'éducation physique doit « amener l'enfant à participer activement aux activités physiques propres à son milieu » (Guay, 1981, p. 19). Finalement, l'ES se manifeste également à travers certains contenus et objectifs d'apprentissage. Plus précisément, le contenu d'apprentissage *effort physique* stipule que : « l'élève devrait comprendre certains effets de l'activité physique et manifester de la vigueur organique et musculaire dans la pratique d'activité physique » (Guay, 1981, p. 24). Sur un total de huit thèmes, celui de l'*effort physique* devait avoir une importance relative d'environ 5 % du temps total alloué par cycle. Dans les programmes d'études en éducation physique, ce sont toutefois les six catégories d'objectifs qui reçoivent le plus d'attention, soit : a) les qualités organiques; b) les qualités musculaires; c) les qualités psychomotrices; d) l'expression corporelle; e) l'expérimentation motrice et f) les habiletés sportives (Guay, 1981). Ces objectifs requièrent un développement plus élaboré que tous les autres éléments réunis. C'est

d'ailleurs à travers ces objectifs que la réalisation d'une éducation physique dite scientifique sera assurée. En effet, si les programmes de cette époque poursuivent des finalités inspirées du courant humaniste, les moyens mis en place pour y parvenir proviennent du courant scientifique.

Depuis le renouveau pédagogique vécu au début des années 2000, l'inclusion de l'ES dans les écoles québécoises se fait de différentes manières et vise à amener l'élève à contribuer efficacement et de façon responsable à son propre bien-être physique et psychologique et à celui des autres (Gouvernement du Québec, 2007a). Pour bien saisir la diversité d'inclusion de l'ES dans les écoles québécoises actuelles, il est nécessaire de mieux comprendre les deux manières de solliciter ce volet d'enseignement en milieu scolaire, soit par les politiques gouvernementales et par les approches émergentes et organismes.

2.1 Politiques gouvernementales

Les trois principales politiques gouvernementales liées à l'ES sont : a) la Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif; b) la mesure À l'école, on bouge au cube! Et b) les programmes de formation de l'école québécoise.

2.2.1 Politique-cadre

Au Québec, la mise en place du plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids *Investir pour l'avenir* a permis l'élaboration d'une Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif (Lachance, Pageau et Roy, 2006). Cette Politique-cadre, publiée en 2007, vise à :

Soutenir les milieux scolaires dans l'offre d'un environnement favorable à l'adoption et au maintien de saines habitudes alimentaires et d'un mode de vie physiquement actif ainsi que dans le développement des compétences personnelles des élèves à cet égard (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 17).

D'une part, cette politique vise à responsabiliser les milieux scolaires, les fournisseurs des services alimentaires, ainsi que les services de traiteurs et de cafétéria au regard de la qualité et de la variété de l'alimentation offerte aux jeunes (Morin, Demers et Grand'Maison, 2012). D'autre part, elle énonce aussi que l'école doit promouvoir la pratique d'activité physique afin de favoriser l'atteinte des recommandations à l'égard du temps d'activité physique suggéré par de nombreux organismes canadiens et internationaux pour les jeunes de 5 à 17 ans, soit l'équivalent d'au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée (OMS, 2010). La Politique-cadre s'adresse à tous les milieux scolaires, autant aux écoles publiques et privées qu'au primaire et au secondaire. Le Gouvernement du Québec s'assure que les actions relatives à la Politique-cadre sont mises rapidement en place en faisant des tournées dans les écoles, mais aussi en fournissant les outils et le support financier nécessaire à l'implantation de cette politique (Trudel, 2011).

En 2013, la publication d'un rapport d'évaluation sur la Politique-cadre révélait que : a) les moyens proposés et les outils mis à la disposition du milieu scolaire pour favoriser l'implantation de la Politique-cadre recevaient un accueil plutôt favorable et étaient utilisés par les établissements et les commissions scolaires; b) l'offre alimentaire s'était vue améliorée depuis l'implantation de la Politique-cadre; c) les boîtes à lunch des élèves étaient généralement composées d'aliments de bonne valeur nutritive; d) le réseau scolaire et les élèves possédaient une meilleure connaissance de la valeur nutritive des aliments et de leurs effets sur la santé; e) les établissements et les commissions scolaires avaient fait des efforts pour revoir l'offre d'activités physiques et d'installations pour en favoriser la pratique, notamment grâce à une plus grande souplesse dans l'horaire et à une accessibilité accrue aux plateaux et

équipements sportifs et f) les écoles secondaires avaient amélioré la diversification des équipes sportives (Savard *et al.*, 2013). Malgré ces effets positifs, le rapport indiquait également que : a) les enfants étaient toujours nombreux à consommer de la restauration rapide à proximité des établissements scolaires; b) les changements dans les machines distributrices et l'accroissement du volume d'aliments sains étaient critiqués par certains élèves et adultes qui jugeaient que le rapport qualité-prix des aliments sains laissait à désirer et que ceux-ci manquaient de saveurs et c) la pratique d'activités physiques de certains élèves était restreinte à cause du coût lié aux regroupements sportifs (Savard *et al.*, 2013). Au final, le rapport d'évaluation indique que la pertinence de la Politique-cadre est, dans l'ensemble, jugée élevée (Savard *et al.*, 2013).

2.2.2 À l'école, on bouge au cube!

Cette politique gouvernementale, également appelée *Mesure 15023*, vise à « soutenir un maximum de 450 établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire afin que l'ensemble de leurs élèves soient physiquement actifs tous les jours de classe pendant au moins 60 minutes » (Gouvernement du Québec, 2017, p.1). Les 60 minutes ciblées incluent les cours d'EPS prévus à l'horaire des élèves.

Les écoles qui souhaitent bénéficier de cette mesure doivent : a) obtenir l'approbation du conseil d'établissement; b) désigner une personne responsable pour assurer la mise en œuvre du projet et soutenir l'équipe-école; c) offrir aux élèves des opportunités variées d'être physiquement actifs à l'école pendant au moins 60 minutes par jour; d) inclure une sortie vers un lieu de plein air ou une classe nature répondant aux intérêts des filles et des garçons (Gouvernement du Québec, 2017).

2.2.3 Programmes de formation de l'école québécoise

L'une des politiques gouvernementales favorisant la mise en place de l'ES dans les écoles est son inclusion dans les programmes de formation de l'école québécoise. En 2001, un nouveau programme de formation du primaire a été implanté tandis qu'en 2003, ce sont deux nouveaux programmes de formation, soit un par cycle, qui ont été implantés au secondaire (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b et 2007a). L'inclusion de l'ES dans ces programmes de formation se fait principalement de deux manières. La première, qui différencie les nouveaux programmes de ceux de 1981, consiste à intégrer l'ES comme un thème transversal à travers le domaine général de formation (DGF) *Santé et bien-être* (Grenier, 2009). Ce domaine de formation est tout aussi présent au primaire qu'au secondaire et donne tout son sens à la notion de partenariat (Grenier, 2009). En effet, l'objectif des DGF est d'échapper aux frontières disciplinaires afin de favoriser l'intégration des apprentissages pour que ces derniers forment des points d'ancrage au développement de compétences disciplinaires et transversales. Le DGF *Santé et bien-être* nécessite une action concertée des différents intervenants de l'école afin « d'amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 44). Pour atteindre cette intention éducative, les intervenants peuvent utiliser les trois axes de développement, c'est-à-dire : a) la conscience de soi et de ses besoins fondamentaux; b) la conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels et c) le mode de vie actif et la conduite sécuritaire (Gouvernement du Québec, 2006a). Malgré ce premier DGF particulièrement évocateur, il ne faut pas négliger d'autres DGF comme *Vivre ensemble et citoyenneté* et *Environnement et consommation*, en plus de l'ensemble des neuf compétences transversales qui, par leur intention éducative, peuvent rejoindre certaines notions abordées en ES et ainsi permettent à l'élève de faire des choix plus éclairés (Plouffe, 2011).

La deuxième manière d'intégrer l'ES dans les programmes de formation est par son inclusion dans des disciplines scolaires (Grenier, 2009). Cette inclusion peut se faire dans le programme de *Sciences et technologie* à travers les objets de savoir touchant l'univers du vivant dont l'élève fait partie. Parmi ces savoirs, la structure du corps humain et la sexualité sont ceux qui rejoignent le plus les notions d'ES. Les savoirs essentiels d'ES qui peuvent être sollicités dans cette discipline sont davantage d'ordre biologique. Dans le programme d'*Éthique et culture religieuse*, c'est à travers la réflexion et le dialogue que l'élève développe des principes moraux, une meilleure connaissance de soi et une autonomie lui permettant de vivre en société. Cette discipline peut aussi permettre de fournir des ancrages à l'ES grâce à des objets de savoir d'ordre plus éthique et interpersonnel tels que : a) les difficultés de la vie en groupe; b) la nécessité de l'affirmation de soi et c) les caractéristiques de l'élève, entre autres. Finalement, l'ES est incluse dans le programme d'éducation physique (Grenier, 2009). L'éducation physique devient alors l'EPS et l'enseignement de l'ES se fait à partir de l'une des trois compétences disciplinaires, à savoir la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Les programmes ministériels identifient différents objets de savoir devant être enseignés en ES selon une progression des apprentissages bien définie (Gouvernement du Québec, 2013c, 2013d). Au primaire, ils se présentent principalement sous forme de connaissances. Le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* doit être évalué par l'enseignant d'EPS.

Ce portrait de l'inclusion de l'ES dans les milieux scolaires québécois, qui se fait par l'entremise des approches émergentes et des politiques gouvernementales, montre les différentes visions avec lesquelles les enseignants d'EPS doivent composer dans l'enseignement de l'ES : a) celle du ministère de la Santé et des Services sociaux dans l'approche *École en santé*; b) celle de la Fondation Santé globale; c) celle des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux ayant développé des approches d'inclusion et d) celle du gouvernement du Québec dans la politique-cadre et dans les programmes de formation. Toutes ces visions de l'ES s'ajoutent à celle qu'entretient déjà chaque enseignant et à celles qu'ont les autres enseignants et intervenants du

milieu scolaire. Cette combinaison de visions parfois divergentes peut compliquer le travail des enseignants d'EPS qui sont souvent perçus comme les piliers dans le développement d'initiatives en ES dans l'école.

Les programmes de formation des écoles québécoise offrent également plusieurs lignes directrices afin de soutenir les enseignants d'EPS dans l'évaluation de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Dans le cadre de la présente recherche, une compétence est définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (Gouvernement du Québec, 2006a). La compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* vise la prise de conscience des élèves des facteurs susceptibles d'affecter leurs habitudes de vie de façon positive ou négative et se « traduit par l'engagement dans la pratique régulière d'activités physiques, par la capacité d'évaluer les effets de leurs actions sur leur santé et de faire les choix qui s'imposent » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 266).

2.2.3.1 L'évaluation dans les documents ministériels

L'enseignant, s'il veut évaluer les élèves en ES tout en respectant les valeurs et les orientations émises par le Gouvernement du Québec (2003b), doit être en mesure d'utiliser les différents documents mis à sa disposition en lien avec les programmes ministériels, à savoir : a) les savoirs essentiels de la compétence; b) la progression des apprentissages et c) le cadre d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2006, 2007a et b, 2013a, b, c et d).

Les savoirs essentiels sont au cœur des apprentissages des élèves et constituent un répertoire de ressources indispensables au développement de cette compétence (Gouvernement du Québec, 2006a). Une liste de ces savoirs est disponible à l'annexe B. Les documents sur la progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2013c et d) sont plutôt des compléments aux savoirs essentiels. Ces documents apportent des précisions sur les savoirs essentiels à développer au cours de chacune des

années scolaires, tant au primaire qu'au secondaire. Ils permettent aux enseignants d'EPS de mettre en place une variété de situations d'apprentissage et d'évaluation pour amener les élèves à acquérir progressivement les savoirs essentiels nécessaires (Gouvernement du Québec, 2013c). Pour sa part, le cadre d'évaluation des apprentissages fournit les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages pour chaque discipline (Gouvernement du Québec, 2013a et b). Il permet de définir les critères d'évaluation sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer (Gouvernement du Québec, 2013a et b). Malgré la pertinence de ces documents, il est difficile pour les enseignants d'EPS de se situer par rapport à l'évaluation des apprentissages. En effet, les hésitations ministérielles concernant l'évaluation font en sorte que les attentes relatives à cette facette de l'enseignement ont évolué depuis le renouveau pédagogique du début des années 2000. Cette situation a amené les enseignants d'EPS à s'approprier une première série de documents portant sur l'évaluation en 2003 pour finalement recevoir de nouvelles orientations dans la progression des apprentissages et le cadre d'évaluation de ces derniers publiés en 2011. Ces nouveaux documents apportent des balises plus précises aux enseignants, mais font en sorte que ces derniers doivent modifier une fois de plus leur façon d'aborder l'évaluation. Cette situation peut en partie expliquer les réticences de certains enseignants d'EPS d'utiliser les nouvelles recommandations pour planifier leurs situations d'évaluation.

Le Gouvernement du Québec (2002) propose également une démarche d'évaluation des apprentissages constituée de cinq étapes afin de guider les pratiques évaluatives des enseignants. Ces étapes sont : a) la planification de l'évaluation; b) la prise d'information et son interprétation; c) le jugement; d) la décision et e) la communication. Dans l'étape de planification, l'enseignant d'EPS décide des savoirs essentiels à acquérir dans la compétence ciblée en plus des modalités d'évaluation qu'il emploiera dans sa situation d'apprentissage et d'évaluation (Durand, 2007). On vise le plus souvent possible à planifier des situations complexes, car c'est à travers ces situations que les élèves auront l'opportunité de démontrer des compétences

(Gouvernement du Québec, 2002). Une situation complexe est une tâche dans laquelle l'élève doit mobiliser et utiliser les savoirs essentiels acquis au préalable afin de résoudre une situation-problème (Gouvernement du Québec, 2002). Ensuite, la prise d'informations permet de recueillir des traces sur les performances des élèves en fonction des critères d'évaluation proposés dans le cadre d'évaluation des apprentissages. L'interprétation des données est l'étape qui permet de rendre significatives les informations recueillies en les analysant et en les comparant à un point de référence déterminé par l'enseignant lors de l'étape de planification ou proposé par le Gouvernement du Québec (2012). Après avoir recueilli et interprété les données, ce dernier doit porter un jugement professionnel qui traduit le mieux possible la performance de l'élève en considérant l'aide apportée à ce dernier. Le jugement n'est pas mécanique et ne peut revêtir un caractère de totale objectivité. Les enseignants doivent toutefois s'assurer d'avoir un jugement éclairé qui repose sur des faits. Après l'étape de jugement, l'enseignant doit prendre une décision finale et attribuer une note aux élèves en fonction de la pondération accordée à chacune des compétences disciplinaires. À la suite de la décision prise par l'enseignant, une communication est envoyée aux parents pour les informer de la progression et des résultats de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2002). La forme de communication privilégiée au Québec est un bulletin envoyé à chaque étape et en fin de cycle (Gouvernement du Québec, 2003b).

Ces étapes permettent de guider les enseignants d'EPS dans la mise en place d'une évaluation en ES. Par contre, Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2007) identifient cinq aspects centraux pour une évaluation de qualité en classe qui s'appliquent aussi bien à l'ES, à savoir : a) avoir un but clair, c'est à-dire que le « pourquoi » qu'une évaluation est mise en place est compris par toutes les personnes impliquées et que ce but correspond aux attentes ministérielles; b) avoir des objectifs précis qui assurent que les attentes des enseignants sont transparentes et complètement définies pour les élèves; c) s'assurer d'une conception rigoureuse de l'évaluation, c'est-à-dire que les instruments d'évaluation utilisées sont valides et fiables en fonction des

objectifs d'apprentissage poursuivis; d) mettre en place une communication efficace, c'est-à-dire une communication planifiée et intégrée à l'évaluation qui permet à l'élève de connaître ses résultats de les comprendre et e) favoriser l'implication des élèves à différentes étapes du processus d'évaluation (choix des objectifs d'apprentissage, choix des procédures d'évaluation, évaluation formative, entre autres). Il semble qu'en plus de s'inspirer des étapes proposées dans les documents ministériels (Gouvernement du Québec, 2002), les enseignants d'EPS québécois pourraient également intégrer les différents aspects proposés par Stiggins *et al.* (2007) afin de planifier et de mettre en place une évaluation adéquate et significative pour les élèves en ES.

2.2 Approches émergentes et organismes

En plus des trois principales approches émergentes présentées antérieurement, l'ES dans les milieux scolaires québécois est influencée par des approches émergentes et des organismes.

Les approches émergentes en ES sont des initiatives mises en place par l'enseignant d'EPS ou par un autre intervenant du milieu scolaire ou de la communauté. Ces approches ne sont pas obligatoires puisqu'elles ne font pas partie du curriculum scolaire. Toutefois, les initiatives menées dans le cadre de ces approches peuvent compléter ou bonifier les apprentissages en ES réalisés à partir du curriculum scolaire. Il existe présentement trois principales approches émergentes dans les écoles du Québec. La première est l'approche *École en santé* qui découle d'une entente de complémentarité entre le ministère de l'Éducation du Québec et le ministère de la Santé et des Services sociaux. Cette approche s'inspire du mouvement des « Comprehensive School Health » et réunit des objectifs communs mis au service de la réussite éducative des jeunes (Gouvernement du Québec, 2003a). L'avenue empruntée par cette approche est jugée prometteuse, notamment parce qu'elle repose sur une conception globale et concertée (Martin et Arcand, 2005). La conception globale de l'approche *École en santé* regroupe six facteurs clés. Quatre de ces facteurs clés sont d'ordre individuel,

soit : a) l'estime de soi; b) la compétence sociale; c) les comportements sains et sécuritaires et d) les saines habitudes de vie. Les deux autres facteurs clés sont d'ordre environnemental, soit : a) les environnements scolaire, familial et communautaire et b) les services préventifs. La conception concertée de cette approche interpelle les différents acteurs gravitant autour de la formation de l'élève (Rivard et Turcotte, 2013). Cette approche résulte de l'importance de faire appel à plusieurs partenaires afin de favoriser la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes (Martin et Arcand, 2005). En 2007, soit trois ans après son instauration au Québec, 17 % des écoles québécoises avaient adopté l'approche *École en santé* (Gouvernement du Québec, 2008).

Pour sa part, l'approche *Santé globale* s'adresse à l'ensemble du milieu scolaire en proposant des initiatives selon trois secteurs distincts, à savoir : a) un programme d'ES ciblant cinq thématiques d'enseignement-apprentissage, soit les premiers soins, l'alimentation, la pratique d'activité physique, la gestion du stress et le corps humain; b) la création d'un environnement scolaire favorable au développement des jeunes et c) la création d'un partenariat entre l'école et la communauté favorisant le développement de projets interdisciplinaires à l'école et une meilleure concertation entre les différents acteurs contribuant à l'ES des jeunes (Rivard et Turcotte, 2013). Plus précisément, les objectifs de cette approche sont : a) de favoriser le développement de saines habitudes de vie; b) de développer la pratique régulière d'activités physiques axées sur le plein air; c) de contrer la sédentarité chez les jeunes; d) de susciter la motivation et la réussite scolaire; e) d'améliorer les valeurs socioaffectives des jeunes et f) d'exploiter les notions de plaisir, de respect et de sécurité (Fondation Santé globale, 2015). L'atteinte de ces objectifs est possible si tous les intervenants de l'équipe-école participent aux différentes initiatives en ES et que les membres de la famille et de la communauté sont impliqués dans la continuité des initiatives mises en œuvre à l'école (Rivard et Turcotte, 2013).

La principale différence entre ces deux approches repose sur le fait que l'approche *Santé globale* est axée sur des initiatives qui sont généralement développées et mises en œuvre par les intervenants scolaires, alors que l'approche *École en santé* repose sur une démarche de planification concertée entre des intervenants du milieu scolaire, de la communauté et des centres de santé et de services sociaux (Rivard et Turcotte, 2013). Les deux approches s'appuient toutefois sur les principes de promotion de la santé dans les écoles (UIPES, 2008) et ont une visée similaire, c'est-à-dire qu'elles encouragent une action concertée et globale avec les milieux d'influence afin de promouvoir l'adoption de saines habitudes de vie chez les élèves.

Finalement, la promotion de la santé dans les milieux scolaires québécois se fait également par l'entremise d'organismes. En périphérie du système scolaire québécois, ces organismes mettent en place des initiatives qui concernent la santé des jeunes (Rivard et Beaudoin, 2009). Il existe une panoplie d'organismes mettant en place de telles initiatives, notamment : a) Kino-Québec, qui a pour mission de promouvoir un mode de vie physiquement actif; b) le Réseau du sport étudiant du Québec, qui s'assure de la promotion du sport et de l'activité physique, de la saine alimentation et de la prévention du tabagisme à tous les ordres d'enseignement; c) Québec en forme, qui soutient des projets liés aux saines habitudes de vie et à la persévérance scolaire pour les enfants de 4 à 12 ans et d) le Grand défi Pierre Lavoie, qui encourage les jeunes à adopter de saines habitudes de vie et tente de sensibiliser les parents à un mode de vie sain et actif.

3. PRATIQUES DES ENSEIGNANTS D'EPS EN ÉDUCATION À LA SANTÉ

L'inclusion de l'ES en EPS par l'entremise de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* modifie le rôle des enseignants de cette discipline (Turcotte, 2010) et questionne leurs pratiques. La partie qui suit permet d'identifier : a) les pratiques d'enseignement privilégiées par les enseignants d'EPS en ES et b) les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS en ES. Il est important de savoir que les

pratiques évaluatives sont généralement considérées comme des pratiques d'enseignement en soi. Par contre, elles sont ici présentées de façon distincte au regard des objectifs poursuivis par cette recherche qui s'intéresse spécifiquement aux pratiques évaluatives des enseignants d'EPS en ES.

3.1 Pratiques d'enseignement en éducation à la santé

À notre connaissance, très peu de résultats de recherche portent spécifiquement sur les pratiques d'enseignement des enseignants d'EPS en ES. Ceux recensés permettent toutefois de porter un regard sur ces pratiques sous trois angles différents, soit sous l'angle des : a) objets de savoirs; b) formules pédagogiques et c) dimensions de l'apprentissage. Le tableau 1 synthétise les principales pratiques d'enseignement d'enseignants d'EPS en ES au regard de ces trois éléments. Certaines pratiques d'enseignement moins courantes n'apparaissent donc pas dans le tableau. Ces dernières seront toutefois présentées dans les différentes sous-sections qui accompagnent le tableau.

Tableau 1
Principales pratiques d'enseignement d'enseignants d'EPS en ES au regard des objets de savoir, des formules pédagogiques et des dimensions de l'apprentissage

Objets de savoir			
Pratique sécuritaire d'activités physiques (Trudel, 2011; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Conditionnement physique (Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Structure et fonctionnement du corps humain (Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Alimentation (Bezeau, 2014; Trudel, 2011)
Formules pédagogiques			
Capsule-santé (Bezeau, 2014; Trudel, 2011; Turcotte, 2010)	Cours théorique (Trudel, 2011)	Groupe de discussion (Trudel, 2011)	Laboratoires (Fiard <i>et al.</i> , 2010)
Dimensions de l'apprentissage			
Cognitive (Bailey <i>et al.</i> , 2009; Bezeau, 2014; Haerens <i>et al.</i> , 2011; Michaud, 2002; Trudel, 2011; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Motrice (Bailey <i>et al.</i> , 2009; Fiard <i>et al.</i> , 2010; Haerens <i>et al.</i> , 2011; Michaud, 2002; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)		Affective (Loizon, 2011; Trudel, 2011)

3.1.1 Objets de savoir

En ce qui a trait aux objets de savoir enseignés par les enseignants d'EPS en ES, les travaux de Bezeau (2014), Trudel (2011) et Turcotte *et al.* (2010) indiquent que les principaux sont : a) la pratique sécuritaire d'activités physiques; b) le conditionnement physique; c) la structure et le fonctionnement du corps humain et d) l'alimentation. Turcotte *et al.* (2010) précisent que les participants à leur étude, soit 10 enseignants d'EPS à l'ordre d'enseignement primaire, enseignent aussi des objets de savoir qui n'apparaissent pas dans le programme de formation de l'école québécoise, tels que les premiers soins. Ces auteurs expliquent en partie ce décalage par le fait que les enseignants d'EPS utilisaient parfois leur « gros bon sens » afin de choisir les objets de savoir relatifs à l'ES et que leur interprétation de ces derniers était variable. À titre d'exemple, certains enseignants d'EPS ciblaient l'objet de savoir « pratique régulière d'activités physiques » en faisant bouger les élèves au gymnase alors que cet objet de savoir vise plutôt à favoriser la pratique régulière d'activités physiques à l'extérieur du cours.

En France, les réponses de 700 enseignants à un questionnaire indiquent que le thème « prévention en matière de santé », qui regroupe les objets de savoir spécifiques à l'ES, est quasiment absent des pratiques des éducateurs physiques français (Cogérino, Marzin et Méchin, 1998). Il semble que tant au Québec qu'en France, les pratiques actuelles des enseignants d'EPS en ES soient parfois en décalage avec les attentes émises dans les documents ministériels (Simar et Jourdan, 2011).

3.1.2 Formules pédagogiques

Pour ce qui est des principales formules pédagogiques utilisées par les enseignants d'EPS en ES, Bezeau (2014), Trudel (2011) et Turcotte *et al.* (2010) identifient les : a) capsules-santé; b) cours théoriques; c) groupes de discussion; d) simulations et e) laboratoires. Dans leur recherche effectuée par questionnaire

auprès de 156 éducateurs physiques français, Fiard *et al.* (2010) identifient également les laboratoires comme formule pédagogique privilégiée afin d'aborder différents objets de savoir liés à l'ES, particulièrement la course à pied.

3.1.3 Dimensions de l'apprentissage

Finalement, cinq recherches montrent que les enseignants d'EPS accordent une grande importance à la dimension cognitive par le biais de l'acquisition de connaissances chez les élèves, mais également à la dimension motrice par le développement de savoir-faire (Bailey *et al.*, 2009; Bezeau, 2014; Haerens, Kirk, Cardon et De Bourdeaudhuij, 2011; Michaud, 2002; Turcotte *et al.*, 2010). Dans la recherche de Trudel (2011), menée à l'ordre d'enseignement secondaire, les enseignants d'EPS déclarent aborder de « souvent » à « très souvent » les dimensions cognitive et motrice. Ils mentionnent également aborder « assez souvent » la dimension affective. Lorsqu'on s'intéresse aux dimensions abordées telles qu'observées par Trudel (2011) dans son étude, on se rend compte que les dimensions affective et cognitive sont les plus sollicitées alors que la dimension motrice l'est faiblement et que la dimension sociale est presque ignorée. Dans son étude réalisée auprès d'éducateurs physiques français, Loizon (2011) soulève l'importance accordée par ces derniers à la dimension psychosociale. Malgré une appellation différente, certains éléments définis par Loizon (2011) par rapport à cette dimension, tels que « respecter son corps » et « se sentir compétent », se rapprochent de la dimension affective présente dans l'étude de Trudel (2011). Pour Fiard *et al.* (2010), la dimension motrice est celle qui prévaut sur les autres puisque la conception des éducateurs physiques français d'un corps en bonne santé « les incline à privilégier les pratiques d'effort » (p. 386), telles que la course à pied.

3.2 Pratiques évaluatives

De par sa nature intégratrice et personnelle (Tardif, 2006), l'évaluation de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* représente un défi de taille pour les enseignants d'EPS. Pourtant, très peu de recherches se sont intéressées aux pratiques évaluatives des enseignants d'EPS, ce qui fait en sorte qu'un nombre restreint de données empiriques est actuellement disponible dans la documentation scientifique (Georgakis et Wilson, 2012). Certains résultats permettent tout de même de porter un regard sur les pratiques évaluatives d'enseignants d'EPS en ES sous trois angles différents, soit sous l'angle des : a) objets de savoir pour l'évaluation; b) méthodes d'évaluation et c) fonctions de l'évaluation. Ces trois éléments sont ceux soulevés dans la documentation scientifique qui semblent avoir le plus d'influence sur le processus d'évaluation mené par l'enseignant d'EPS en ES. Le tableau 2 synthétise les principales pratiques évaluatives d'enseignants d'EPS en ES au regard de ces trois éléments.

Tableau 2

Principales pratiques évaluatives d'enseignants d'EPS en ES au regard des objets de savoir pour l'évaluation, des méthodes d'évaluation et des fonctions de l'évaluation

Objets de savoir pour l'évaluation			
Condition physique (Harris et Leggett, 2013; Michael <i>et al.</i> , 2016; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Port de vêtements appropriés (Michael <i>et al.</i> , 2016; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Alimentation (Turcotte <i>et al.</i> , 2010)	Effort (Borghouts <i>et al.</i> , 2016; Michael <i>et al.</i> , 2016)
Méthodes d'évaluation			
Test de conditionnement physique (Harris et Leggett, 2013)	Examen théorique (Bezeau, 2014)	Entretiens individuels (Bezeau, 2014)	
Fonctions de l'évaluation			
Certification de compétences (Dinan-Thompson, 2013; Turcotte <i>et al.</i> , 2010)		Aide à l'apprentissage (Harris et Leggett, 2013)	

3.2.1 Objets de savoir pour l'évaluation

Selon Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013), un objet de savoir pour l'évaluation fait référence à des connaissances, des habiletés, des compétences, un produit, entre autres. Les résultats obtenus dans l'étude de Turcotte *et al.* (2010) identifient trois principaux objets de savoir pour l'évaluation en ES, soit : a) la condition physique; b) l'alimentation et c) le port de vêtements appropriés. De ces trois objets de savoir pour l'évaluation, seule la condition physique apparaît dans le programme de formation du primaire. L'appropriation des documents ministériels semble être problématique puisque tant les stagiaires (Bezeau, 2014) que les enseignants d'EPS (Turcotte *et al.*, 2010) les utilisent peu afin de planifier l'évaluation des apprentissages de leurs élèves. Dans leur recherche, Harris et Legett (2013) identifient également la condition physique, ou plutôt les « levels of fitness », comme le principal objet de savoir utilisé par les éducateurs physiques anglais afin d'évaluer en ES. Dans l'étude de Michael, Webster, Patterson, Laguna et Sherman (2016), l'évaluation de la condition physique occupe aussi une place importante, mais d'autres objets d'évaluation sont priorisés par les participants. En effet, les 309 éducateurs physiques américains ayant répondu au questionnaire identifient également comme principaux objets d'évaluation les prérequis (vêtements, présence, participation) et le comportement (effort, esprit sportif). Dans l'étude de Borghouts *et al.* (2016) menée auprès de 260 éducateurs physiques néerlandais, 250 d'entre eux mentionnent évaluer l'effort dans leurs cours.

Les objets d'évaluation ciblés en ES par les enseignants d'EPS semblent donc être peu variés et ne pas respecter tout à fait ce qui est proposé dans les documents ministériels. Selon Collier (2011), cela peut entraîner deux résultantes négatives. La première est que la profession ne soit pas prise au sérieux par le public si des prérequis tels que le port de vêtements adéquats et la participation au cours font figure de critères d'évaluation au détriment de véritables objets de savoir. La deuxième est que les élèves mettent leur effort dans ce qui compte, dans ce cas-ci les prérequis (Borghouts *et al.*,

2016; Collier, 2011). Cette situation fait en sorte qu'ils ne se sentent pas responsables pour leur apprentissage puisque leur effort est mis sur les prérequis et non sur les objets de savoir propres à l'ES. De plus, des études menées auprès d'éducateurs physiques australiens (Georgakis et Wilson, 2012; Redelius et Hay, 2012) et américains (James, Griffin et Dodds, 2008) suggèrent un mauvais alignement entre l'enseignement et l'évaluation en éducation physique. Il y aurait alors un décalage entre la planification des objets d'évaluation, les tâches d'apprentissage mises en place et les objets de savoir réellement évalués. Ce décalage diminue non seulement la qualité de l'évaluation mise en place par l'éducateur physique, mais entraîne également une certaine confusion chez les élèves par rapport aux apprentissages visés dans le cours (Collier, 2011; Redelius et Hay, 2012). Il semblerait que des pratiques évaluatives adéquates en ES reposeraient alors en partie sur : a) le choix d'objets d'évaluation variés provenant des documents ministériels et b) un alignement cohérent entre ces objets d'évaluation et les tâches d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves.

3.2.2 *Méthodes d'évaluation*

L'utilisation du terme « méthodes d'évaluation » dans ce travail fait référence au processus mis en place par l'enseignant d'EPS afin d'évaluer le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage des élèves (Richard, 2004). Selon les travaux d'Harris et Leggett (2013) menés auprès de 15 éducateurs physiques de cinq écoles en Grande-Bretagne, la principale méthode d'évaluation utilisée en ES est les tests de condition physique. Siedentop et Tannehill (2000) mentionnent également l'importance accordée aux tests de condition physique par les éducateurs physiques américains, mais sans nécessairement lier ces tests à l'ES. Au Québec, des stagiaires en EPS déclarent utiliser une plus grande variété de méthodes d'évaluation en ES, telles que des : a) examens; b) entretiens individuels; c) carnets-santé et d) discussions de groupe (Bezeau, 2014).

Ces résultats montrent que les tests de conditionnement physique semblent occuper une place importante dans les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS en

ES et que les principales méthodes d'évaluation utilisées sont plutôt traditionnelles. L'évaluation traditionnelle repose sur des instruments de mesure standardisés et objectifs qui permettent la plupart du temps d'évaluer un produit, comme des résultats obtenus à des tests physiques (Lorente-Catalán et Kirk, 2016; Penney, Brooker, Hay et Gillepsie, 2009). Selon López-Pastor *et al.* (2013), une évaluation authentique, c'est-à-dire une évaluation qui reflète l'application réelle d'habiletés et de connaissances dans un contexte correspondant au monde réel ou se rapprochant de celui-ci (ex. : se démarquer lors d'une partie d'handball), serait plus significative pour les élèves puisqu'elle correspondrait davantage au contexte réel à l'extérieur des murs de l'école. Il semblerait donc que des pratiques évaluatives adéquates en ES reposeraient également sur l'utilisation de méthodes d'évaluation plus authentiques qui reflètent l'application réelle d'habiletés et de connaissances de l'élève dans des tâches d'apprentissage complexes qui prennent place dans un contexte se rapprochant du monde réel.

3.2.3 Fonctions de l'évaluation

La fonction de l'évaluation en ES en Australie est principalement orientée vers la certification des compétences, notamment à cause d'une segmentation des situations d'évaluation au détriment d'une forme d'évaluation plus continue (Dinan-Thompson, 2013). Les travaux de Turcotte *et al.* (2010) menés au Québec suggèrent également que l'évaluation des apprentissages en ES est orientée vers la certification des compétences, la fonction formative semblant plus difficile à intégrer dans l'acte d'évaluer. De leur côté, Harris et Leggett (2013) mentionnent que les éducateurs physiques en Grande-Bretagne utilisent surtout l'évaluation à des fins d'aide à l'apprentissage. Il ne s'agit pas de certifier les compétences de l'élève en ES, mais plutôt de l'amener, à travers différents tests axés principalement sur la condition physique, à devenir plus actif et plus en santé (Harris et Leggett, 2013).

Ces recherches suggèrent que la fonction de l'évaluation en ES semble principalement sommative alors que la documentation scientifique suggère plutôt d'avoir recours à une évaluation plus formative (Lorente-Catalán et Kirk, 2013). L'utilisation d'évaluations formatives dans lesquelles les élèves sont impliqués pourrait en effet avoir un impact positif sur leur apprentissage en EPS (Collier, 2011; Hay et Penney, 2009; Mougnot, 2016; Ní Chróinín et Cosgrave, 2012; Richard, 2004). Il semble alors que des pratiques évaluatives adéquates en ES reposeraient également sur l'intégration de situations d'évaluation informelle afin que les élèves prennent conscience de leur potentiel de développement avant d'en arriver à une évaluation plus sommative de la part de l'enseignant. En fonction de l'objectif poursuivi par l'ES en milieu scolaire, qui est de rendre l'élève autonome vis-à-vis son propre bien-être, il est pertinent de questionner les pratiques évaluatives qui ne favoriseraient pas l'implication de l'élève dans ce processus d'évaluation formative par l'entremise de l'évaluation par les pairs, de l'autoévaluation ou de la coévaluation¹.

4. ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL ET RECHERCHE-ACTION-FORMATION

Dans la présente étude, l'accompagnement professionnel est opérationnalisé à l'intérieur d'une démarche de recherche-action-formation (RAF). La partie qui suit permet de présenter les principaux aspects à prendre en considération selon certaines études réalisées à partir de ce type de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, à savoir : a) les éléments à respecter pour mettre en place une démarche d'accompagnement adéquate; b) le double-rôle de chercheur-accompagnateur et c) la finalité de formation.

¹ La coévaluation est une évaluation réalisée conjointement par l'élève et l'enseignant.

4.1 Éléments à respecter pour une démarche d'accompagnement adéquate

Le premier élément à respecter dans une telle démarche est d'offrir l'opportunité aux personnes accompagnées d'échanger entre elles. Certaines études ayant mis en place un accompagnement professionnel auprès d'acteurs aux ordres d'enseignement primaire (Beaudoin, Turcotte, Berrigan, Gignac et Bernier, 2018) et secondaire (Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2016) soulignent particulièrement la richesse du partage entre collègues lors des rencontres collectives. Lafortune et Turcotte (2008) et Massé *et al.* (2016) ajoutent que les discussions de groupe permettent également de contrer les résistances aux changements de certains individus afin de faciliter le processus de changement des pratiques en permettant à ceux-ci de se concerter, de discuter des instabilités vécues et de partager leurs émotions positives et négatives avec le groupe. Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement ou d'une RAF, certains participants peuvent en effet démontrer une résistance active ou passive au changement (Van der Maren, 1995). Un bon accompagnateur doit s'assurer de mettre en place des circonstances favorables pour diminuer les résistances potentielles en cours de recherche. Pour ce faire, il doit d'abord connaître les causes de la résistance au changement (Lafortune et Turcotte, 2008), à savoir les causes : a) logiques et rationnelles (ex. : doute sur la faisabilité des actions, absence de retombées potentielles); b) sociologiques (ex. : sentiment de perte de pouvoir); c) structurelles et conjoncturelles (ex. : changement imposé, méfiance envers le chercheur) et d) psychologiques et émotionnelles (ex. : personnalité de la personne, peur, incertitude, colère). Selon Boutinet, Bourdoncle et Gonnin-Bolo (2009), Plouffe (2015) et Lafortune et Turcotte (2008), lors de résistance de la part des personnes accompagnées, il faut porter une attention particulière aux causes émotionnelles. En plus d'améliorer la richesse des discussions et de réduire les résistances aux changements, les activités collaboratives permettent également de profiter des forces de chacun dans la résolution d'une problématique (Armour *et al.*, 2012; Bissonnette et Richard, 2010; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Day, 1999; Guskey, 2003; Wei *et al.*, 2009). Offrir des temps de réflexion et de discussion communs apparaît être un élément important à

respecter pour mettre en place une démarche d'accompagnement adéquate. Toutefois, Day (1999) et Granger et Kalubi (2014) et Plouffe (2015) mentionnent qu'il est important, dans une telle démarche, d'offrir aux personnes accompagnées un équilibre entre les moments de réflexion collectifs et individuels.

Le deuxième élément à respecter dans une démarche d'accompagnement professionnel est de favoriser et maintenir l'engagement des participants. L'optimisation des pratiques par l'accompagnement professionnel nécessite en premier lieu que les personnes accompagnées soient engagées pleinement dans la démarche proposée. Les études ayant publié des résultats de recherche sur les éléments favorisant l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement professionnel ou de RAF sont plutôt rares. Par contre, deux études permettent d'identifier les libérations de tâches comme une condition essentielle afin de favoriser un tel engagement et de le maintenir dans le temps (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1999; Plouffe, 2015). Les résultats obtenus dans les études de Beaudoin *et al.* (2018), Desrosiers *et al.* (1999), Montandon et Verdure (2015) et Plouffe (2015) mettent de l'avant l'importance d'avoir le soutien d'une personne externe pour appuyer les participants dans leur réflexion. Selon Boutinet *et al.* (2009) et Plouffe (2015), l'accompagnateur doit également offrir un soutien actif au niveau émotionnel aux participants afin de soutenir leur engagement dans la démarche. Beaudoin *et al.* (2018), Desrosiers *et al.* (1999) et Plouffe (2015) suggèrent que l'engagement des participants serait favorisé par un accompagnement qui répond à leurs attentes et qui est basé sur leurs besoins et leurs intérêts. Dans leur étude, Hemphill *et al.*, (2015) soulèvent aussi l'importance pour l'engagement des participants de voir « the fruit of their labor through its impact on students » (p. 414). En effet, ces derniers seront davantage motivés à changer leurs pratiques s'ils croient que les stratégies mises en place peuvent réellement avoir des retombées positives sur leur travail, particulièrement sur l'apprentissage des élèves (Guskey, 2002; Patton et Parker, 2014; Stylianou, Hodges Kulinna et Naiman, 2016; VanTassel-Baska *et al.*, 2008). La qualité de l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement professionnel est alors tributaire des croyances qu'ils ont quant aux

retombées positives que cette démarche pourrait avoir sur leurs élèves (Beaudoin *et al.*, 2018).

Enfin, le dernier des trois principaux éléments à respecter dans une démarche d'accompagnement professionnel est que l'accompagnement doit se traduire par des gains tangibles et applicables dans la réalité des personnes accompagnées (Guskey, 2003; Plouffe, 2015). Pour éviter que les contenus et les apprentissages ne soient que théoriques et n'aient pas de liens avec la pratique quotidienne des personnes accompagnées (Armour et Yelling, 2007), l'accompagnateur doit offrir des opportunités aux participants d'expérimenter en milieu pratique (Armour *et al.*, 2012; Bissonnette et Richard, 2010; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Joyce et Showers, 2002).

4.2 Double rôle de chercheur-accompagnateur

Il peut être difficile d'assumer adéquatement le double rôle de chercheur-accompagnateur, inhérent à toute RAF (Lelubre, 2013). Peu importe la posture épistémologique adoptée par le chercheur dans ce type de recherche, il doit assumer ce double rôle (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2012; Guay et Prud'Homme, 2011; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Jorro, 2009; Trondsen et Saudaunet, 2009). En premier lieu, Trondsen et Saudaunet (2009) identifient la difficulté d'arrimer les objectifs de la recherche et les intérêts des participants. Selon eux, le chercheur-accompagnateur doit relever le défi de produire des connaissances pour la communauté scientifique tout en veillant à la mise en place adéquate du processus d'accompagnement afin d'atteindre les objectifs visés par les participants.

La deuxième difficulté associée au double-rôle de chercheur-accompagnateur est de ne pas devenir trop impliqué auprès des participants. Cette difficulté est soulevée par Guillemette et Savoie-Zajc (2012) qui mentionnent que le chercheur-accompagnateur peut influencer l'atteinte des objectifs de recherche par sa façon

d'accompagner les praticiens et de les soutenir dans leurs réflexions. Jorro (2009) ajoute que c'est l'équilibre dans l'intervention du chercheur qui est difficile à atteindre puisqu'il doit être ni trop présent, ni trop distant. Dans cette relation active et réactive qui se construit à l'intérieur d'une RAF, le chercheur-accompagnateur doit adopter un équilibre adéquat afin que la personne accompagnée sente qu'elle a le pouvoir de prendre les décisions et de poser les actions, tout en restant toutefois disponible pour répondre aux interrogations de celle-ci (Jorro, 2009).

Le double rôle de chercheur-accompagnateur est donc complexe et peut avoir une influence sur l'atteinte des objectifs de recherche. Selon Trondsen et Saudaunet (2009), l'implication du chercheur dans le processus de recherche ne devrait toutefois pas nécessairement être considérée : « as a threat to the validity of the research conducted, but also as a dimension that can produce more insight » (p. 18). Lelubre (2013) indique également qu'une telle posture peut avoir des apports intéressants pour la pratique et la recherche, mais que pour ce faire, certaines précautions doivent être prises. Quatre principales stratégies sont proposées dans la documentation scientifique afin de diminuer l'influence que pourrait avoir le double rôle de chercheur-accompagnateur sur l'atteinte des objectifs de recherche, à savoir : a) planifier une étape de clarification dans la recherche afin d'identifier les rôles et les attentes de chacun (Biémar et Castin, 2012); b) prévoir plusieurs moments où le chercheur-accompagnateur prend conscience de sa subjectivité (Biémar et Castin, 2012); c) prévoir des espaces de réflexion afin de soutenir la prise de conscience des ressources des personnes accompagnées et ainsi mieux contrôler notre degré d'implication (Boucenna, 2012; Biémar et Castin, 2012) et d) objectiver la démarche en utilisant une triangulation des méthodes, des chercheurs et des données en collaboration avec les participants dans un rôle de cochercheurs (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Savoie-Zajc, 2011; Stringer, 2007; Trondsen et Saudaunet, 2009).

4.3 Finalité de formation

La formation est considérée en tant que finalité propre à l'intérieur d'une RAF. Elle n'est pas seulement occasionnelle ou aléatoire, elle est recherchée systématiquement et vise une transformation durable des pratiques et des modes de fonctionnements des individus qui s'y engagent (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). La démarche de RAF permet de développer des habiletés et des attitudes qui peuvent être permanentes chez le praticien et qu'il continuera d'exploiter une fois le projet de recherche terminé (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Ce qui distingue principalement la RAF d'autres recherches de type collaboratives est donc l'importance accordée à la finalité de formation, particulièrement à la pérennisation des changements apportés dans le milieu d'étude ou chez les individus. Toutefois, Van der Maren (1995) mentionne que souvent, les interventions menées dans le cadre de recherches collaboratives « tournent court ou ne produisent pas de résultats stables » (p. 20). Cet auteur explique ce constat par le fait que les participants vont parfois résister aux changements ou revenir naturellement à leurs vieilles pratiques lorsque le chercheur quitte le milieu.

Les études recensées dans la documentation scientifique montrent que ce ne sont pas toutes les RAF qui identifient clairement un objectif de formation. En effet, parmi les 11 études recensées identifiées comme étant des RAF dans le domaine des sciences de l'éducation, cinq n'identifient aucun objectif en lien avec la pérennisation des changements ou le développement d'effets structurants visant cette pérennisation (Bergeron et Marchand, 2015; Dumais, Lafontaine et Pharand; Eilks et Markic, 2011; Marchand, 2013; Prud'Homme, 2007). Ces cinq RAF permettent de mettre en lumière deux principaux problèmes. Le premier questionne le choix du type de recherche par certains auteurs. En effet, les recherches menées par Dumais *et al.* (2013) et Prud'Homme (2007) ne semblent pas être des RAF, mais plutôt des recherches-action inspirées du paradigme pragmatique-positiviste de Savoie-Zajc (2001) visant à vérifier l'efficacité de certaines stratégies dans la résolution d'un problème pratique. Le

deuxième problème renvoie au fait que plusieurs chercheurs identifient la pérennisation des changements comme une limite de leur étude (Bergeron et Marchand, 2015; Eilks et Markic, 2011; Marchand, 2013). Ces auteurs considèrent donc la pérennisation de ces changements comme importants, mais ne semblent pas avoir pris la peine de mettre en place des stratégies permettant d'assurer la présence d'effets structurants. La pérennité des changements devient donc en quelque sorte un souhait plus qu'un objectif.

D'autres auteurs mentionnent toutefois que la pérennisation des changements doit être un objectif explicite dans une RAF (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Paillé, 1994). Pour Paillé (1994), le volet formation d'une RAF se traduit « par une réflexion sanctionnée devant déboucher sur des changements durables au niveau d'un certain nombre de représentations et de pratiques éducatives » (p. 220). Afin de favoriser des changements durables tel que souhaité par Paillé (1994), plusieurs auteurs ont identifié des effets structurants et des stratégies permettant d'assurer leur présence dans le cadre d'une RAF. Six principaux effets structurants sont identifiés dans la documentation scientifique. Pour chacun de ces effets structurants, des stratégies sont proposées afin d'assurer leur présence.

4.3.1 Rendre les accompagnés autonomes

L'un des principaux effets structurants recherchés afin de favoriser la pérennisation des changements survenus dans le cadre d'un accompagnement professionnel est de rendre les accompagnés autonomes vis-à-vis le dispositif mis en place (Biémar et Castin, 2012; Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Lafortune *et al.* (2008) mentionnent qu'il faut absolument rendre les accompagnés autonomes et que ces derniers s'approprient la démarche réflexive dans laquelle ils sont engagés si l'on veut que les changements survenus aient des répercussions à long terme. Ainsi, l'accompagnateur doit sans cesse prendre des décisions et poser des gestes qui feront en sorte qu'il ne sera plus indispensable pour la continuité du dispositif de

développement professionnel. Quatre principales stratégies sont identifiées dans les écrits scientifiques afin de développer l'autonomie des personnes accompagnées à l'intérieur d'une démarche d'accompagnement professionnel, soit : a) l'utilisation d'un journal de bord pour permettre aux participants de s'approprier certaines étapes du processus d'accompagnement et de favoriser la continuité de l'accompagnement grâce à un suivi constant (Biémar et Castin, 2012; Lafortune *et al.* (2008); b) l'adoption d'une posture d'accompagnement « active-tierce » dans laquelle le chercheur joue un rôle d'expert-conseil qui lui permet d'être en action avec les accompagnés tout en favorisant un retrait graduel du milieu (DeLaverne, 2007; Trondsen et Saudaunet, 2009); c) l'utilisation d'outils de gestion adaptés à la réalité des accompagnés, tels que des guides d'animation (Biémar et Castin, 2012; Rousseau, 2012; Viviers, Maranda, Héon et Deslauriers, 2013) et des indicateurs de succès (McNiff et Whitehead, 2002) et d) la création d'un espace de résistance dans lequel les enseignants remettent en question les différents points de vue exprimés lors des entretiens collectifs, mais également leurs propres pratiques d'enseignement (Boucenna, 2012).

4.3.2 *Développer le leadership des accompagnés*

Le deuxième effet structurant est proposé par Trondsen et Saudaunet (2009). Ces auteurs suggèrent qu'il est intéressant de développer des outils de gestion adaptés à la réalité des accompagnés, mais qu'il faut également développer le leadership du groupe afin d'en assurer une utilisation adéquate. La principale stratégie afin de développer le leadership du groupe est d'identifier et de former des leaders. Trondsen et Saudaunet (2009) mentionnent qu'il est primordial d'identifier rapidement le ou les participants plus impliqués comme des piliers pour les rencontres futures. Ces auteurs suggèrent même de donner un titre particulier à ces personnes pour que leur nouveau rôle soit explicité. Une fois les leaders bien identifiés, Rousseau (2012) suggère qu'il peut y avoir un pairage entre collègues. Les leaders peuvent ainsi être jumelés avec des collègues qui ont encore besoin de soutien. Les leaders exercent ainsi leur rôle, sont reconnus dans leur expertise et offrent le soutien qui était avant offert par

l'accompagnateur (Rousseau, 2012). Viviers *et al.* (2013) vont un peu plus loin dans leur réflexion. Ces auteurs mentionnent que les leaders doivent être formés afin de pouvoir accompagner les autres membres du groupe adéquatement. Selon eux, les leaders identifiés n'auront pas et ne développeront pas naturellement toutes les habiletés nécessaires afin d'être en mesure d'organiser et d'animer des rencontres d'accompagnement. Cette position de Viviers *et al.* (2013) s'oppose à celle de Rousseau (2012) qui mentionne qu'à la fin du processus d'accompagnement, le chercheur prend moins de place et les leaders positifs prennent naturellement le rôle d'accompagnateur.

4.3.3 Donner confiance aux accompagnés dans leur capacité de trouver des solutions

Le troisième effet structurant est proposé par Pelt (2013). Selon cette auteure, un groupe de travail composé de membres visant à résoudre des problématiques perdurera tant que le groupe aura la capacité de trouver des solutions. Pour cela, Pelt (2013) identifie comme effet structurant d'une recherche collaborative le fait de donner confiance aux accompagnés dans leur capacité de trouver des solutions. Pelt (2013) ne propose pas de stratégie afin d'améliorer la confiance des participants dans leur capacité à trouver des solutions adéquates. Par contre, l'une des actions posées par Biémar et Castin (2012) dans leur recherche, soit d'offrir un temps d'interaction et d'analyse collectif, pourrait permettre d'améliorer cette confiance des participants. Huberman (1995) suggère que lors de ces rencontres, le chercheur, sans s'impliquer dans les décisions, peut apporter certains éléments de réflexion pour stimuler les discussions des participants et ainsi favoriser la découverte de nouvelles solutions. De cette façon, ces derniers deviennent progressivement plus confiants en leurs moyens.

4.3.4 Soutenir les accompagnés et le milieu

Les trois derniers effets structurants sont issus de l'étude de Plouffe (2015). Dans son projet de recherche doctoral, Plouffe (2015) présente des résultats de

recherche spécifiques à ce qu'elle appelle le « potentiel de pérennité » des initiatives mises en place. Il s'agit de la seule étude recensée qui propose des résultats de recherche portant spécifiquement sur des effets structurants pouvant favoriser la pérennité d'initiatives développées dans le cadre d'une RAF. Le quatrième effet structurant est le soutien offert aux personnes accompagnées et au milieu. L'auteure mentionne qu'en effet, les accompagnés « sont conscients de la fragilité du projet et qu'une école ne peut exiger un investissement aussi important de ses acteurs dans leur offrir le soutien nécessaire » (p. 168). Les résultats obtenus par Plouffe (2015) permettent d'identifier trois principales stratégies afin d'assurer un soutien adéquat aux participants et au milieu, à savoir : a) d'offrir un accompagnement structuré de la part d'autres professionnels externes au milieu; b) de déterminer un moment de travail, entre autres, par la libération des tâches et c) d'avoir un comité de coordination qui permet de chapeauter l'ensemble du projet ou de la démarche de résolution de problèmes.

4.3.5 Documenter les initiatives

Le cinquième effet structurant est de documenter les initiatives mises en place (Plouffe, 2015). L'auteure mentionne que le fait de documenter ces initiatives permettrait de reconduire les initiatives sans avoir à reprendre du début la réflexion et la recherche documentaire qui entourent la planification. La stratégie proposée est de créer un portfolio afin de permettre le transfert des initiatives vers de nouveaux acteurs et ainsi assurer la poursuite des initiatives. Il faut toutefois prévoir un temps afin que les nouveaux acteurs s'approprient le matériel et apportent les changements nécessaires à la planification. Plouffe (2015) suggère qu'il pourrait également être intéressant pour les participants de coopérer à partager les initiatives développées avec la communauté pratique et la communauté scientifique par l'entremise d'articles ou de communications orales. Cette piste de réflexion est appuyée par d'autres auteurs qui soulignent l'importance d'encourager les participants à participer à des activités de dissémination (Desrosiers *et al.*, 1999; Savoie-Zajc, 2001; Villeneuve, 1995). Selon

ces auteurs, la participation à de telles activités permet aux participants d'exprimer verbalement leur vécu et ainsi : a) mieux intégrer les apprentissages réalisés dans le projet de recherche (Villeneuve, 1995) et b) produire des savoirs d'expression (Savoie-Zajc, 2001).

4.3.6 Favoriser l'engagement des accompagnés

Plouffe (2015) fait de l'engagement l'élément central de son projet de recherche. Le modèle émergeant de son analyse des données suggère que l'engagement des acteurs constitue la composante centrale du parcours professionnalisant à trois niveaux, soit : a) le désir d'engagement a priori, b) l'engagement dans le processus et c) le réengagement. Puisqu'il semble nécessaire que l'accompagné soit engagé avant et pendant la recherche afin d'assurer son réengagement (pérennité de la démarche), le sixième et dernier effet structurant est de favoriser l'engagement des accompagnés dans la RAF. Par contre, l'engagement des acteurs n'est jamais définitif, il est plutôt constamment en mouvement (Plouffe, 2015). En conséquence, le « parcours professionnalisant offert doit assurer la mise en œuvre d'un éventail de stratégies qui favorisent et maintiennent l'engagement des acteurs » (Plouffe, 2015, p. 213). Les stratégies proposées pour favoriser et maintenir l'engagement des personnes accompagnées sont de : a) favoriser la compréhension de leur contexte par le chercheur pour adapter les interventions de ce dernier et ainsi s'assurer d'offrir un accompagnement adapté à leurs besoins et qui favorise leur engagement (Plouffe, 2015); b) leur faire vivre des succès (Plouffe, 2015) et c) favoriser leur pratique réflexive pour les rendre conscients et critiques vis-à-vis leurs gestes professionnels (Savoie-Zajc, 2007).

TROISIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL

À la suite de la lecture de l'état actuel des connaissances liées à l'objet de recherche de cette étude, il convient de mieux définir les principaux concepts qui y sont associés. Ces concepts ont permis d'orienter la démarche méthodologique au regard des instruments de collecte et d'analyse des données. Les trois concepts utilisés dans la présente étude sont : a) l'éducation à la santé; b) les pratiques des enseignants et c) le développement professionnel.

1. ÉDUCATION À LA SANTÉ

L'ES a des champs d'application très larges. Elle peut se faire autant auprès d'individus, de groupes ou de communautés, et ce, dans divers milieux (Plouffe, 2011). Elle fait également l'objet de multiples définitions dans la documentation scientifique. Dans la présente recherche, il importait de bien définir le concept d'ES afin de pouvoir l'opérationnaliser dans des instruments de collecte et d'analyse des données spécifiques aux pratiques évaluatives en ES.

1.1 Paradigmes en éducation à la santé

La principale difficulté pour enseigner en ES est la prise en compte de sa représentation de la discipline (Mulnet, 2010). Selon Fortin (2004), les principales représentations en ES se regroupent en quatre paradigmes, à savoir le paradigme : a) rationnel; b) humaniste; c) de la dialectique sociale et d) écologique.

Le paradigme rationnel est en fait un modèle biomédical basé sur la connaissance scientifique. Selon la perspective rationnelle, l'acquisition de connaissances encouragerait la modification de comportements favorables à la santé (Fortin, 2004). Une relation causale entre un comportement et un problème est établie

et l'objectif visé est de modifier ce comportement. L'action éducative se traduit de façon linéaire par une transmission de connaissances. Cette façon de voir l'ES, influencée par l'historique de l'ES en milieu scolaire, est encore très présente chez les enseignants (Fortin, 2004).

Le paradigme humaniste encourage le développement de compétences, l'estime de soi, la confiance en soi, l'affirmation de soi et le développement sensoriel (Fortin, 2004). Ces compétences aideront l'élève à prendre des décisions éclairées en matière de santé et de bien-être. Ainsi l'action éducative se traduit par l'accompagnement de l'élève dans son processus décisionnel, sans poser un regard direct sur les résultats de ses actions sur sa santé et son bien-être. D'après Fortin (2004), l'ES reste cependant toujours prescriptive.

Le paradigme de la dialectique sociale va au-delà du développement personnel et s'interroge sur la capacité de l'élève à contrôler son environnement et sur son degré de liberté au sein de son groupe social. Cette perspective vise à favoriser le développement du pouvoir et du contrôle qu'exerce l'élève sur sa santé et son bien-être (Fortin, 2004). En ce sens, l'action éducative prône la participation active alors que l'éducateur adopte une position de facilitateur qui permet à l'élève de s'approprier son milieu.

Finalement, le paradigme écologique, par sa nature systémique, est centré sur l'interaction de l'élève avec ses différents milieux de vie (école, famille, voisinage, espaces verts, politiques). L'élève est alors considéré sous l'aspect de ses connaissances, de ses émotions et de sa vie sociale. L'action éducative qui en découle vise davantage l'accompagnement de l'évolution des attitudes ou des comportements de l'élève sur le long terme que l'induction d'un comportement immédiat estimé favorable pour sa santé (Fortin, 2004).

Mulnet (2010) précise qu'il n'y a pas « de bonnes ou de mauvaises représentations, chacun a ses propres représentations » (p. 205). Ce sont plutôt les approches utilisées qui sont importantes afin d'opérationnaliser ces différents paradigmes dans l'enseignement. Cet auteur identifie deux principales approches de l'ES en milieux scolaires, soit les approches positiviste et interprétative.

1.2 Principales approches en éducation à la santé dans les milieux scolaires

L'approche positiviste propose une ES visant à diminuer les problèmes de santé par le changement de comportement tandis que l'approche interprétative vise le développement de la personne dans sa globalité et se rapproche plus de la notion d'éducation (Lebeaume, 2006). Dans cette optique, ces deux approches « apparemment opposées s'affrontent pour définir l'ES, à savoir une tendance axée sur la modification de comportement et l'autre axée sur la gestion appropriative » (Turcotte *et al.*, 2007, p. 65). Ces deux approches viennent préciser la finalité de l'ES et influencent directement la position qu'occupe l'ES dans le domaine des sciences de l'éducation (Turcotte *et al.*, 2007).

1.2.1 Approche positiviste

Plusieurs auteurs font référence à l'approche positiviste en ES par l'entremise d'une terminologie différente, à savoir : a) l'approche de changement de comportement (Turcotte *et al.*, 2007) et b) l'approche behaviorale (Lhoste, 2010). La définition la plus fréquemment citée pour définir l'ES en lien avec cette approche est celle établie par l'OMS (1986), à savoir les occasions d'apprentissage délibérément suscitées pour faciliter les changements de comportement en vue d'atteindre un objectif déterminé à l'avance. Cette définition est étroitement liée au paradigme rationnel et à la tradition dominante de l'ES en sciences médicales. Les initiatives entreprises en ES en lien avec cette définition semblent trop souvent axées sur la simple transmission de connaissances (INSPQ, 2009; Lhoste, 2010). Dans un tel modèle, les résultats se

limitent à l'acquisition de savoirs ponctuels et très peu de savoir-faire et de savoir-être sont développés. De plus, ces initiatives suscitent peu de réinvestissements et de transferts des apprentissages de la part des élèves dans leur quotidien (INSPQ, 2009; Lhoste, 2010). L'approche positiviste en ES peut être synthétisée en cinq principaux éléments : a) le but visé est l'acquisition de connaissances et l'adoption de comportements responsables; b) la sélection des objectifs d'apprentissage est réalisée par l'enseignant; c) le rôle de l'enseignant est de transmettre du savoir; d) le savoir est issu des experts et e) l'élève est passif dans la réception des connaissances (Mulnet, 2010; Turcotte *et al.*, 2007).

1.2.2 Approche interprétative

Dans la documentation scientifique, certains auteurs font référence à l'approche interprétative en utilisant une terminologie différente, soit : a) l'approche de gestion appropriative de santé (Turcotte *et al.*, 2007) et b) l'approche d'autonomisation (Lhoste, 2010). Cette approche délaisse la notion de changement de comportement pour s'orienter vers le développement d'un processus éducatif en matière de santé et de bien-être (Turcotte *et al.*, 2007). La conception sous-jacente à cette approche suppose une ES médiatrice entre l'individu et son environnement. La définition de Bizzoni-Prévieux, Mérini et Jourdan (2007) correspond à cette conception puisqu'ils identifient l'ES comme étant le développement d'une série de rapports à soi, aux autres, au milieu, au passé et à l'avenir, avec comme objectif de développer une vision critique permettant de faire des choix réfléchis afin que les individus et les communautés puissent atteindre le plus haut niveau de santé possible. On se rapproche alors d'une combinaison entre les paradigmes humaniste et de la dialectique sociale alors qu'on mise sur le développement de compétences et la responsabilisation de l'élève dans la prise en charge de sa santé et de son bien-être. L'approche interprétative en ES peut être synthétisée en cinq principaux éléments : a) le but visé est de rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être; b) la sélection des objectifs d'apprentissage est réalisée par les élèves; c) le rôle de l'enseignant est de guider les

élèves dans différentes expériences; d) le savoir est issu de l'expérience des élèves et e) l'élève est actif dans son apprentissage (Mulnet, 2010; Turcotte *et al.*, 2007). Le tableau 3 permet de comparer les deux approches.

Tableau 3
Comparaison des approches positiviste et interprétative

Approche positiviste		Approche interprétative
Acquisition de connaissances et adoption de comportements responsables	<i>But visé</i>	Rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être
Par l'enseignant	<i>Choix des objectifs d'apprentissage</i>	Par l'élève
Transmettre du savoir	<i>Rôle de l'enseignant</i>	Guider les élèves
Experts	<i>Origine du savoir</i>	Pratique
Passif	<i>Rôle des élèves</i>	Actif

Selon Lange et Victor (2010), il a depuis longtemps été démontré que « connaître les risques, les enjeux de telle ou telle pratique se révèle largement insuffisant » (p. 291). Dans le but de répondre à l'objectif principal de la promotion de la santé qui est de rendre la population autonome face à sa santé, les initiatives en ES doivent s'inscrire dans une démarche d'autonomisation dans laquelle l'élève joue un rôle actif (Lhoste, 2010; Turcotte *et al.*, 2007). Ces méthodes actives et non directives s'inscrivent à l'intérieur de l'approche interprétative dans laquelle l'intérêt et l'implication de l'élève dans le processus sont privilégiés. La logique des programmes de formation de l'école québécoise va dans le même sens et suggère d'encourager l'enfant à explorer ses propres attitudes et opinions, à clarifier ses valeurs et celles des autres et à analyser les diverses étapes du processus de décision menant à ses choix concernant sa santé et son bien-être (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2007).

Dans le cadre de la présente recherche, ces deux approches ont permis d'analyser les pratiques évaluatives en ES des participants au regard des situations d'évaluation mises en place, et ce, à partir des cinq indicateurs provenant de la documentation scientifique (INSPQ, 2009; Lhoste, 2010; Mulnet, 2010; Turcotte *et al.*, 2007) identifiés dans le tableau 3.

2. PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Les écrits scientifiques proposent plusieurs termes utilisés par différents auteurs afin de définir les pratiques d'un enseignant. Que ce soit en identifiant les pratiques enseignantes (Altet, 2006; Goigoux, 2007; Lenoir, 2009; Marcel, 2011; Sarremejane et Lémonie, 2011; Tupin, 2003), les pratiques professionnelles (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999; Mandeville, 2004), les pratiques d'enseignement (Bru, 2002; Lenoir, 2009; Marcel, 2011), les pratiques pédagogiques (Perrenoud, 1994; Turcotte, 2006) ou les pratiques d'enseignement-apprentissage (Sarremejane et Lémonie, 2011). Malheureusement, les définitions proposées par différents auteurs pour un même terme sont souvent variées. Il arrive même parfois que plusieurs termes utilisés à l'intérieur d'un texte semblent faire référence au même concept sans que cela ne soit clairement spécifié par les auteurs. Il est alors nécessaire de présenter les termes retenus dans le cadre de cette recherche en fonction des différents types de pratique définis dans la documentation scientifique.

2.1 Types de pratiques

Le tableau 4 permet de regrouper les termes les plus utilisés dans les écrits scientifiques en fonction de leur définition et d'identifier les principaux auteurs utilisant ces termes dans leurs écrits.

Tableau 4
Groupement des principaux termes utilisés dans la documentation scientifique pour
identifier les types de pratiques

Groupement	Termes utilisés	Auteurs
Pratiques enseignantes	Pratiques enseignantes	Altet (2002, 2003, 2006) Goigoux (2007) Sarremejane et Lémonie (2011)
Pratiques d'enseignement	Pratiques d'enseignement	Lenoir (2006, 2007 et 2009) Marcel (2004, 2009 et 2011)
	Pratiques d'enseignement-apprentissage	Sarremejane et Lémonie (2011)
	Pratiques en classe	Lefevre (2005)
Pratiques hors-classe	Pratiques enseignantes de travail partagé	Marcel (2004, 2009 et 2011)
	Pratiques hors-classe	Lefevre (2005)

Les pratiques des enseignants semblent être divisées en trois types, à savoir les pratiques : a) enseignantes; b) d'enseignement et c) hors-classe. La partie qui suit permet de définir chacun de ces types de pratiques.

2.1.1 *Pratiques enseignantes*

Le premier type de pratiques réfère au terme « pratiques enseignantes » utilisé par plusieurs auteurs (Altet, 2002, 2003 et 2006; Goigoux, 2007; Sarremejane et Lémonie, 2011). Pour Altet (2002), les pratiques enseignantes sont l'ensemble des actions posées par l'enseignant en classe, mais également dans toutes les autres situations de son action professionnelle. Goigoux (2007) précise pour sa part que les pratiques enseignantes englobent autant les actions dirigées vers l'apprentissage des élèves que le travail avec les autres acteurs du milieu scolaire. Sarremejane et Lémonie (2011) associent le terme « pratiques enseignantes » à tout ce qui est lié de près ou de loin au cours, comme la planification et la correction, entre autres.

Mise à part la définition proposée par Sarremejane et Lémonie (2011) axée sur les actions liées au cours, le terme « pratiques enseignantes » semble faire référence tant aux pratiques d'enseignement qu'aux pratiques hors-classe. Le terme utilisé dans la présente recherche afin de bien représenter le concept souhaité est le même que celui utilisé principalement dans la documentation scientifique, soit « pratiques enseignantes ». À partir des définitions d'Altet (2002) et de Goigoux (2007), nous définissons les pratiques enseignantes comme l'ensemble des actions menées par l'enseignant dans le cadre de son action professionnelle. Les pratiques enseignantes peuvent être subdivisées en deux types de pratiques, soit les pratiques d'enseignement et les pratiques hors-classe.

2.1.1.1 Pratiques d'enseignement

Le deuxième type de pratiques correspond aux termes « pratiques d'enseignement » (Lenoir, 2006, 2007 et 2009; Marcel, 2004, 2009 et 2011), « pratiques d'enseignement-apprentissage » (Sarremejane et Lémonie, 2011) et « pratiques en classe » (Lefevre, 2005). Tout d'abord, Lenoir (2009) définit les pratiques d'enseignement comme : « un rapport d'objectivation médiatisé symboliquement à travers le discours et l'agir enseignant qui s'actualise au sein des situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre » (p. 15). Pour Marcel (2009), les pratiques d'enseignement font référence à des pratiques « habituelles » caractérisées par la présence d'un enseignant face à des élèves avec un savoir scolaire en jeu et s'actualisant la plupart du temps dans une classe. Lefevre (2005) va dans le même sens lorsqu'il utilise le terme « pratiques en classe » en référence aux actions posées par l'enseignant en présence d'élèves. Enfin, Sarremejane et Lémonie (2011) définissent les pratiques d'enseignement-apprentissage comme les actions permettant à l'enseignant de mettre en place les « dispositifs au sein desquels l'apprenant mobilise plusieurs fonctions qui, à terme, stabiliseront le savoir transmis » (p. 286).

Les éléments constitutifs des définitions proposées par ces auteurs suggèrent que ce type de pratiques : a) s'opérationnalise par la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage; b) est réalisé en classe; c) est fait en présence d'élèves et d) vise la transmission d'un savoir prédéterminé. Le terme utilisé dans la présente recherche afin de bien représenter le concept souhaité est « pratiques d'enseignement ». À partir des définitions des auteurs précédents (Lenoir, 2009; Marcel, 2009; Sarremejane et Lémonie, 2011), nous définissons les pratiques d'enseignement comme : tout travail fait en classe par l'enseignant, en présence d'élèves, qui vise l'acquisition de savoirs par les élèves, notamment grâce à la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage.

2.1.1.2 Pratiques hors-classe

Le troisième et dernier type de pratiques fait référence aux termes « pratiques enseignantes de travail partagé » (Marcel, 2004, 2009 et 2011) et « pratiques hors-classe » (Lefevre, 2005). Pour Lefevre (2005) :

La pratique d'exercice de la discipline ne s'actualise pas seulement dans la classe. Elle entre également en jeu dans le cadre des pratiques durant les temps de récréation, lors de la circulation des élèves dans les couloirs de l'école, lors des concertations collectives enseignantes ainsi que lors des pratiques [...] hors de l'école (préparation des séances d'enseignement, engagement syndical, etc.) (p. 122)

De son côté, Marcel (2011) mentionne que les pratiques enseignantes de travail partagé correspondent à un travail partagé collectif qui recouvre l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant, telles que : a) les partenariats avec d'autres enseignants ou avec des acteurs externes; b) la participation aux conseils d'école et c) le travail avec les différentes équipes pédagogiques. Les définitions proposées par ces auteurs identifient un type de pratique spécifique aux actions menées à l'extérieur de la classe, notamment la participation aux différentes réunions et à certains comités. Par

contre, si Marcel (2011) cible principalement les actions menées en collaboration avec d'autres intervenants (travail partagé), Lefevre (2005) identifie toutes pratiques s'effectuant en-dehors de la classe, telles que les tâches de surveillance et la planification des cours.

Le terme utilisé dans la présente recherche afin de bien représenter le concept souhaité est « pratiques hors-classe ». À partir des définitions de Lefevre (2005) et de Marcel (2011), nous définissons les pratiques hors-classe comme : tout travail individuel et collectif externe à la classe tel que la planification, la surveillance, l'établissement de partenariats et la participation à différents types de rencontre (syndicats, comités, équipes pédagogiques, entre autres).

La figure 1 synthétise les trois définitions proposées ci-dessus et illustre que les pratiques enseignantes englobent les pratiques d'enseignement et les pratiques hors-classe.

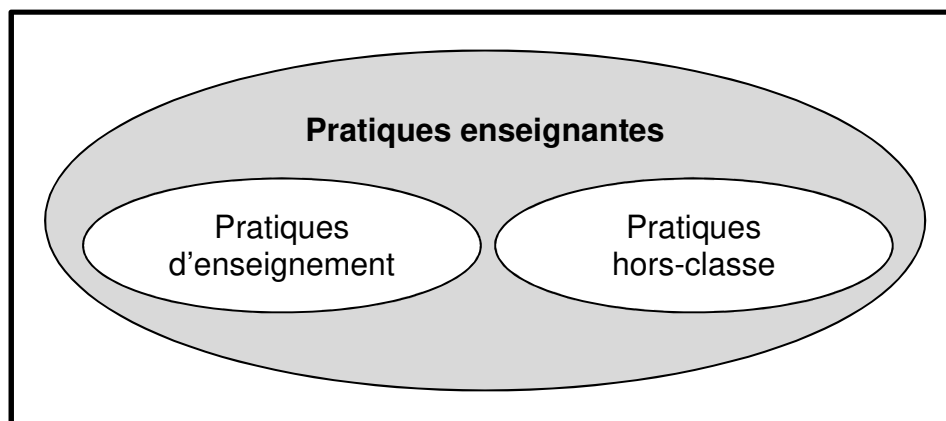


Figure 1 – Pratiques enseignantes, d'enseignement et hors-classe

2.2 Pratiques évaluatives

L'opérationnalisation des précédents concepts à l'intérieur des instruments de collecte et d'analyse des données nécessite d'explicitier leur lien avec l'évaluation des

apprentissages. Toutefois, très peu de travaux ont défini les pratiques spécifiques à l'évaluation. Ce constat peut être expliqué par le fait que ces dernières s'intègrent dans les trois types de pratiques définis ci-dessus. Dans la présente recherche, l'utilisation du terme « pratiques évaluatives » fait référence aux « pratiques enseignantes spécifiques à l'évaluation ». La présente recherche s'intéresse tant aux pratiques d'enseignement qu'aux pratiques hors-classe des enseignants d'EPS spécifiques à l'évaluation en ES. Toutefois, il était nécessaire de bien définir le concept d'évaluation et de connaître les types d'évaluation possibles ainsi que les indicateurs permettant de poser un regard sur les pratiques évaluatives en ES afin de pouvoir les opérationnaliser dans les instruments de collecte et d'analyse des données.

2.2.1 Définition de l'évaluation des apprentissages en EPS

Plusieurs auteurs proposent une définition de l'évaluation des apprentissages ou de l'« assessment ». Pour Lund et Tannehill (2010), l'évaluation des apprentissages fait référence au processus de collecte d'informations réalisé à partir de plusieurs sources afin de prendre des décisions quant à la progression de l'élève. De son côté, le National Council for Curriculum and Assessment (2007) définit l'évaluation des apprentissages comme « the process of gathering, recording, interpreting, using and reporting information about a child's progress and achievements in developing knowledge, skills and attitudes » (p. 7). La définition de Schiemer (2000) résume celle des deux auteurs précédents alors qu'il voit l'évaluation des apprentissages comme une collecte d'informations pour mesurer l'apprentissage réalisé par l'élève. La notion d'évaluation des apprentissages combinerait la notion d'évaluation et le processus de mesure (Hopple, 2005). La définition de Siedentop et Tannehill (2000) regroupe ces deux éléments alors qu'ils définissent l'évaluation des apprentissages comme une variété de tâches dans lesquelles : a) les élèves se voient donner l'opportunité de démontrer leurs savoirs, habiletés, compréhension et application d'un contenu d'enseignement dans un contexte qui permet un apprentissage continu et une progression et b) les enseignants doivent collecter, décrire et quantifier de l'information

sur la performance des élèves. La synthèse d'éléments présents dans chacune des définitions proposées par ces auteurs a permis de caractériser l'évaluation des apprentissages comme : une démarche planifiée qui permet à l'enseignant de recueillir et d'interpréter de l'information sur l'élève à partir d'une variété de tâches d'apprentissage afin de porter un jugement sur les connaissances acquises et les compétences développées par ce dernier en vue de prendre des décisions quant à son degré de maîtrise.

2.2.2 *Types d'évaluation*

Deux principaux types d'évaluation des apprentissages sont identifiés dans la documentation scientifique, soit l'évaluation traditionnelle (Gulikers, Bastiaens, Kirschner et Kester, 2006; López-Pastor *et al.*, 2013) et l'évaluation alternative (Herman, Aschbacher et Winters, 1992; López-Pastor *et al.*, 2013). Selon Gulikers *et al.* (2006), l'évaluation dite traditionnelle est caractérisée par des instruments d'évaluation objectifs et standardisés qui permettent de mesurer des parcelles de connaissances, mais qui négligent les processus de réflexion et les habiletés cognitives plus complexes. Les trois méthodes d'évaluation traditionnelle les plus populaires en EPS sont les tests: a) écrits; b) d'habiletés motrices et c) de condition physique (Lund et Kirk, 2002).

Depuis les années 1980, l'évaluation dite alternative prend de plus en plus de place dans les recherches en éducation physique (Border, 1998) et s'intègre progressivement dans les milieux scolaires. Au Québec, les orientations prises dans les programmes de formation, soit l'évaluation par compétences, militent en faveur de ce type d'évaluation. Les évaluations alternatives permettent de rendre compte : a) du niveau de développement des compétences de l'élève; b) de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées et c) de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de démontrer ces degrés de maîtrise (Hopple, 2005; Tardif, 2006). Ce type d'évaluation repose sur des situations

d'évaluation qui sont : a) authentiques, c'est-à-dire qui reflètent l'application réelle d'habiletés et de connaissances de l'élève par rapport à des tâches d'apprentissage complexes qui prennent place dans un contexte correspondant au monde réel ou se rapprochant de celui-ci (Collier, 2011; Hopple, 2005; Kitts, 2003; López-Pastor *et al.*, 2013; Richard, 2004) et b) formatives, c'est-à-dire qu'elles prennent place « on a daily basis and allows teachers to determine whether students are progressing toward the attainment of important objectives and standards » (Hopple, 2005, p. 287). Certaines contraintes sont identifiées dans la documentation scientifique relativement à la mise en place d'une évaluation alternative, à savoir que : a) plusieurs méthodes d'évaluation doivent être utilisées pour assurer la validité et la fiabilité de l'évaluation; b) les élèves peuvent être confus ou anxieux au départ devant des méthodes d'évaluation peu orthodoxes; c) la planification et la mise en œuvre d'une évaluation alternative de qualité prennent beaucoup de temps; d) l'ambiance de classe doit être bonne pour réussir à implanter ce type d'évaluation et e) cela nécessite un certain degré de négociation et de coopération entre les élèves et l'enseignant (Border, 1998; DeCastro-Ambrosetti et Cho, 2005; Engel, Pulley et Rybinski, 2003; Lorente-Catalán et Kirk, 2013). Les avantages liés à l'utilisation de ce type d'évaluation sont toutefois nombreux : a) elle favorise l'apprentissage des élèves; b) elle augmente leur motivation et leur implication dans le processus d'apprentissage; c) elle augmente le degré de satisfaction des élèves vis-à-vis leur note et d) elle permet de porter un regard sur le processus d'apprentissage et la progression de l'élève (Engel *et al.*, 2003; López-Pastor *et al.*, 2013; Lorente-Catalán et Kirk, 2013; Rhine et Smith, 2001).

2.2.3 *Pratiques évaluatives en ÉS*

Plusieurs modélisations de l'évaluation en éducation sont proposées dans les écrits scientifiques. Par contre, les modèles ou référentiels proposés sont souvent macroscopiques et s'intéressent davantage à l'évaluation : a) des formations; b) des curriculums; c) des projets; d) du fonctionnement des établissements scolaires et e) des politiques éducatives (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011;

Figari et Remaud, 2014). D'autres modèles sont plutôt associés aux types de pédagogies qu'ils soutiennent (Bonniol et Vial, 2009) ou à la posture de l'enseignant dans son activité évaluative (Merle, 2012). Dans le but de décrire les pratiques évaluatives en ES d'enseignants d'EPS, il est nécessaire d'être à un niveau d'analyse plus microscopique, de porter un regard sur ce que Jorro (2009) appelle le geste évaluatif. Le modèle proposé par Godbout (1988) permet cette analyse du geste évaluatif, mais est spécifique aux habiletés motrices et ne s'applique pas à l'évaluation en ES. Dans le cadre de la présente recherche, la conceptualisation effectuée par Grenier et Beaudoin (2012) dans le cadre de leur étude portant sur les perceptions et attentes d'élèves du primaire par rapport à l'évaluation en EPS a été retenue puisqu'elle permet de porter un regard sur les pratiques évaluatives en ES à partir de certaines dimensions. Ces auteures identifient en effet trois dimensions conceptuelles résultant du regroupement de six des neuf questions proposées par Hadji (2000) dans son ouvrage sur l'évaluation (voir tableau 5). Ces dimensions sont les : a) finalités de l'évaluation; b) objets d'évaluation et c) processus d'évaluation.

2.2.3.1 Finalités de l'évaluation

La première dimension regroupe deux questions permettant d'illustrer les finalités de l'évaluation. Dans le cadre de la présente recherche, la question *pourquoi?* fait référence aux deux fonctions de l'évaluation des apprentissages, soit les fonctions formative et sommative de l'évaluation. La fonction formative de l'évaluation renvoie à une prise d'informations quotidienne qui peut être informelle et qui permet d'aider les élèves à corriger leurs erreurs et ainsi améliorer leur apprentissage (Brau-Anthony et David, 2002; López-Pastor *et al.*, 2013; Siedentop et Tannehill, 2000). La fonction sommative de l'évaluation vise plutôt à sanctionner, pour chaque élève, le degré de maîtrise des objets de savoir visés et le niveau de développement des compétences (Lentillon, 2008; Redelius et Hay, 2012; Richard, 2004; Siedentop et Tannehill, 2000). Hadji (2000) propose également de se questionner *pour qui?* l'évaluation doit être

réalisée. En contexte scolaire, l'évaluation peut servir aux élèves, à l'enseignant, aux parents et à l'administration de l'école (Grenier et Beaudoin, 2012).

Tableau 5
Dimensions conceptuelles de l'évaluation élaborées à partir des questions d'Hadji (2000) et inspirées des travaux de Grenier et Beaudoin (2012)

Questions	Dimensions de l'évaluation	Application en EPS
<i>Pourquoi?</i>	Finalités de l'évaluation	Formative, Sommative
<i>Pour qui?</i>		Élèves, Enseignants, Administration, Parents
<i>Quoi?</i>	Objets d'évaluation	Objets de savoir, Participation, Comportement, Performances, Effort, Motivation, Processus, Produit...
<i>Par qui?</i>	Processus de l'évaluation	Enseignants, Élèves
<i>Quand?</i>		Ponctuel, Continu
<i>Comment?</i>		Tâches individuelles ou collectives, Méthodes d'évaluation

2.2.3.2 Objets d'évaluation

La seconde dimension regroupe une seule question qui renvoie aux éléments sur lesquels portent l'évaluation : *le quoi?* Tout dépendamment des choix effectués par l'enseignant, ces objets d'évaluation peuvent faire référence à des objets de savoir du curriculum, des apprentissages, des performances ou des comportements, entre autres. Les objets d'évaluation peuvent porter sur le processus de réalisation de la tâche autant que sur le produit de celle-ci (Grenier et Beaudoin, 2012).

2.2.3.3 Processus d'évaluation

La dernière dimension regroupe trois questions : *par qui? quand? et comment?* Ces questions font référence aux processus employés pour opérationnaliser l'ensemble de la démarche évaluative. Tout d'abord, l'évaluation peut être menée par l'enseignant, par les élèves (évaluation par les pairs ou autoévaluation) ou par les deux à la fois (coévaluation) (Grenier et Beaudoin, 2012). Ensuite, l'évaluation peut avoir lieu de deux façons, soit : a) de façon ponctuelle, c'est-à-dire au début, au milieu ou à la fin d'un cycle d'apprentissage et b) de façon continue c'est-à-dire qu'elle s'intègre à l'enseignement. En EPS, le *comment* est plus complexe puisque les situations d'évaluation peuvent être individuelles ou collectives. Lors d'une tâche collective, l'évaluation peut porter sur les réalisations de l'ensemble de l'équipe ou sur celles des individus (Grenier et Beaudoin, 2012). Le *comment* fait aussi référence aux méthodes d'évaluation employées par l'enseignant, telles que les tests de condition physiques ou les devoirs actifs.

Nous retrouvons, à l'intérieur de la documentation scientifique, que les pratiques enseignantes des enseignants peuvent être divisées en deux types de pratiques, soit les pratiques d'enseignement et les pratiques hors-classe. La présente recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes, ce qui inclut donc les pratiques d'enseignement et les pratiques hors-classe. Plus précisément, les pratiques évaluatives en ES des participantes de la présente étude ont été analysées à partir de trois dimensions identifiées dans les travaux de Grenier et Beaudoin (2012), soit les : a) finalités de l'évaluation; b) objets d'évaluation et c) processus de l'évaluation.

3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le concept de développement professionnel est polysémique (Uwamariya et Mukamurera, 2005). En effet, les conceptions et théories sous-jacentes sont tellement diversifiées qu'il est difficile de dégager une définition unifiée du développement

professionnel. La partie qui suit permet de définir le concept de développement professionnel, mais également de présenter le dispositif choisi dans le cadre de cette recherche.

3.1 Définitions

La définition du développement professionnel varie en fonction de la perspective théorique à laquelle adhèrent les auteurs, soit la perspective développementale ou la perspective professionnalisante. Dans la perspective développementale, le développement professionnel est associé au cheminement temporel dans la carrière enseignante alors que dans la perspective professionnalisante, il est associé à l'apprentissage, perçu généralement comme étant à la fois le processus et le produit (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Afin de bien distinguer ces deux perspectives, nous présenterons les principales définitions pour chacune des perspectives, puis nous déterminerons la définition retenue dans la présente recherche.

3.1.1 *Perspective développementale*

Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) mentionnent que le développement professionnel découle d'une supposition que les savoirs et les pratiques des enseignants évoluent de manière progressive alors que les connaissances acquises dans un nouveau stade de développement sont plus complexes que celles du stade antérieur. Grâce à ses expériences professionnelles et personnelles successives, l'enseignant assimile différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations rencontrées. Chaque stade de développement correspond aux nouvelles ressources cognitives et affectives de l'enseignant. Selon Lefevre *et al.* (2009), ce développement peut « se traduire par des modifications des attitudes, des croyances, du rapport au métier, des performances, des savoirs d'action, de l'image de soi, etc. » (p. 278). Toutefois, quels sont les stades de développement des enseignants? Certains modèles proposent des stades allant de la formation initiale à la retraite, mais Huberman (1989) suggère plutôt

de considérer les tendances centrales de la carrière d'un enseignant, soit : a) l'entrée dans la profession (1 à 3 ans); b) la stabilisation et la consolidation d'un répertoire pédagogique (4 à 6 ans); c) la diversification ou la remise en question (7 à 25 ans); d) la sérénité ou le conservatisme (25 à 35 ans) et e) le désengagement serein ou amer (35 à 40 ans).

Tout comme le font les tendances centrales d'Huberman (1989), la définition du développement professionnel proposée par Craft (1996) exclut la formation initiale : « ... all types of professional learning undertaken by teachers beyond the initial point of training » (p. 6). À l'opposé, même s'il s'est souvent appuyé sur une conception du développement professionnel restreinte aux stades de développement ciblés par la formation continue, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2014) considère maintenant que le développement professionnel recouvre l'ensemble du continuum de formation à l'enseignement. Le CSE (2014) estime que le développement professionnel s'amorce dès la formation initiale et se poursuit jusqu'à la fin de la carrière enseignante. Stumpf et Sonntag (2009) sont également d'avis que l'apprentissage du métier d'enseignant se poursuit de la formation initiale à la fin de la carrière par l'entremise de la formation continue. Dans le cadre de la présente recherche, la définition choisie en ce qui a trait à la perspective développementale s'inspire des écrits de ces différents auteurs (CSE, 2014; Lefevre *et al.*, 2009; Stumpf et Sonntag, 2009), à savoir que : le développement professionnel constitue un continuum de formation prenant appui sur une succession progressive de stades allant de la formation initiale à la fin de la carrière qui comportent tous des caractéristiques ou des changements qui leur sont propres.

3.1.2 *Perspective professionnalisante*

Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué. Le professionnel est alors considéré comme « un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but

d'augmenter son efficacité au travail » (Lefevre *et al.*, 2009, p. 279). La première définition sous-jacente à cette perspective est proposée par Alvarado Prada (2001) qui perçoit le développement professionnel comme un processus qui contribue à améliorer la vie des individus, à clarifier leurs pensées et leurs réflexions personnelles sur ce qu'ils font ainsi qu'à agir en tant que citoyen engagé dans un processus de transformation sociale. Clement et Vandenberghe (2000) voient également le développement professionnel comme un processus de modification des pratiques selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi. Le CSE (2014) appuie les notions d'engagement et de collégialité soulevées par Clement et Vandenberghe (2000), mais ajoute que le développement professionnel permet aux enseignants de construire et d'acquérir un ensemble de savoirs professionnels pertinents à l'enseignement. La première définition renvoie au développement d'une posture réflexive alors que les deux suivantes définissent plutôt le développement professionnel comme une démarche collaborative et individuelle permettant aux enseignants qui s'y engagent d'augmenter leur sentiment de confiance et de développer des compétences professionnelles.

En plus de faire également référence au sentiment de confiance et au processus de changement dans leur définition, Uwamariya et Mukamurera (2005) spécifient que ces changements s'observeront dans les pratiques des enseignants : « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p. 148). Pour leur part, Butler-Kisber et Crespo (2006) voient le développement professionnel comme des activités planifiées en dehors du système éducatif qui aident à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et les compétences tout en développant des qualités personnelles afin d'accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités individuelles. La notion « d'accroître la performance dans l'exécution des obligations individuelles » renvoie à l'amélioration des pratiques enseignantes soulevée par Uwamariya et

Mukamurera (2005). Par contre, Butler-Kisber et Crespo (2006) semblent définir un développement professionnel s'effectuant dans des activités planifiées en-dehors du système éducatif alors que Day (1999) et Lefevre *et al.* (2009) mentionnent qu'il est tant formel qu'informel et peut alors également s'effectuer à l'intérieur du système éducatif. Day (1999) propose une définition du développement professionnel qui apporte certaines nuances :

Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives (p.4)

Day (1999) intègre la notion de situations qui sont formelles et informelles, mais rejoint également Alavarado Prada (2001) pour ce qui est du développement d'un esprit critique. Il parle aussi d'un processus favorisant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en enseignement.

La définition privilégiée dans le cadre de notre recherche s'inspire des définitions précédentes et utilise les principaux éléments mis de l'avant par les différents auteurs s'intéressant à cet objet de recherche sous une perspective professionnalisante. Le développement professionnel fait alors référence à toutes les expériences d'apprentissage vécues par les enseignants, qu'elles soient formelles ou informelles, qui permettent à ces derniers de s'engager dans un processus individuel et collectif visant à développer des compétences en enseignement. Ce processus favorise l'adoption d'une posture réflexive essentielle chez les enseignants afin d'améliorer leurs pratiques enseignantes.

3.2 Accompagnement professionnel

Tel qu'énoncé dans la problématique, le dispositif de développement professionnel à privilégier dans le cadre de cette recherche repose sur l'accompagnement professionnel (Biémar, 2012; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En effet, un tel dispositif permet de respecter les principes essentiels à un développement professionnel adéquat identifiés antérieurement. De plus, une telle démarche professionnalisante permet de faire évoluer les pratiques enseignantes en s'appuyant sur la capacité réflexive des enseignants (Lefeuvre *et al.*, 2009). Par contre, il s'avère nécessaire de délimiter la définition du concept d'accompagnement afin d'en dégager son sens réel.

3.2.1 Définition de l'accompagnement

L'accompagnement est une relation qui aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet (Biémar, 2012). Selon Biémar (2012) :

L'accompagnement s'inscrit dans une dynamique de changement amorcée par celui qui demande l'accompagnement et se caractérise par une forme de soutien à une transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser, de ressentir. Ainsi, l'accompagnement émerge dans un contexte de développement. Il ne pourra exister que si la personne qui est accompagnée a identifié un besoin ou une volonté de changement. C'est, en effet, en vue de faire évoluer une situation qu'elle fera appel à un accompagnateur. La position active de la personne qui sollicite la présence de l'accompagnateur est spécifique à la pratique d'accompagnement. Elle se différencie ainsi d'une proposition de services (qui recourt aux conseils), d'une supervision (qui prend appui sur une forme d'évaluation), d'une médiation (qui se centre sur la gestion de conflits) ou d'une formation (qui apporte des contenus). La relation d'accompagnement, telle que nous l'envisageons, se caractérise par une position active et réactive des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution au problème posé par la personne qui est accompagnée (p. 21-22)

Les cinq principaux éléments de cette définition sont que l'accompagnement : a) émerge des besoins du milieu pratique; b) soutient la transformation des pratiques; c) fait appel à un accompagnateur; d) nécessite une participation active des personnes accompagnées et e) tente de résoudre une problématique du milieu. Vial et Caparros-Mencacci (2007) soutiennent l'idée que les personnes accompagnées doivent être actives dans le processus d'accompagnement et que ce processus doit se faire dans l'estime de l'autre, sans jugement de valeur. Ces auteurs traitent également d'un sixième élément non mentionné par Biémar (2012), à savoir que l'accompagnement est un processus qui doit être flexible. En effet, ils définissent l'accompagnement comme un chemin qui se trace au fur et à mesure au rythme des personnes accompagnées et que de nouveaux buts ou effets peuvent apparaître. Selon eux, il faut travailler ensemble le sens de ce voyage collaboratif et, éventuellement, décider d'aller dans de nouvelles directions. Pour Boutinet *et al.* (2009), l'accompagnement a plus un rôle de soutien affectif auprès des enseignants que de transformation des pratiques. Ces derniers comparent également l'accompagnement à une relation de conseil où l'accompagnateur joue le rôle du plus connaissant en relation avec un moins connaissant. Cette vision de la relation accompagnateur-accompagné contredit celle de Biémar (2012) et de Vial et Caparros-Mencacci (2007) où les personnes accompagnées jouent un rôle actif dans le processus d'accompagnement.

Dans le cadre de cette recherche, la définition retenue se veut une synthèse des cinq principaux éléments de la définition de Biémar (2012) et intègre la notion de flexibilité proposée par Vial et Caparros-Mencacci (2007). L'accompagnement s'inscrit dans une dynamique de transformation des pratiques amorcée à partir des besoins de la personne qui fait appel à un accompagnateur pour le guider. Il s'agit d'un processus flexible qui se caractérise par une position active et réactive des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution à la problématique identifiée par la personne qui est accompagnée. L'accompagnement vise à provoquer des déséquilibres chez les

personnes accompagnées dans un but de recherche subséquente d'un sentiment d'équilibre, qui est instinctif chez l'être humain (Mongeau et Tremblay, 2002).

3.2.2 Modèles d'accompagnement professionnel

La documentation scientifique offre peu de modèles opérationnels qui sont spécifiques à l'accompagnement professionnel. Par contre, les modèles opérationnels spécifiques à la recherche-action sont plus nombreux dans les écrits scientifiques et peuvent permettre d'amorcer une réflexion sur l'opérationnalisation d'une démarche d'accompagnement professionnel auprès d'enseignants d'EPS, surtout lorsqu'on veut rapprocher la recherche de la pratique. En effet, les étapes qui devraient être respectées dans l'accompagnement sont sensiblement les mêmes que ceux constituant une recherche-action, soit de : a) définir la situation actuelle et clarifier une problématique; b) définir la situation souhaitée; c) planifier l'action; d) réaliser l'action; e) réfléchir et analyser l'action et f) partager le savoir généré (Dolbec et Prud'homme, 2009; Fortin, 2010; Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Guay et Prud'Homme, 2011). Les spécificités de l'accompagnement professionnel doivent être intégrées à ces étapes afin d'atteindre les finalités de formation poursuivies dans la recherche. La partie qui suit permet de présenter les différents modèles d'accompagnement professionnel et de recherche-action consultés et les choix effectués afin de créer un modèle intégrateur et opérationnel spécifique à l'accompagnement professionnel.

3.2.2.1 Modèle d'accompagnement de Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger (2008)

L'un des rares modèles spécifiques à l'accompagnement professionnel est celui de Lafortune *et al.* (2008). Ces auteurs soutiennent que les connaissances ne peuvent pas être transférées puisqu'elles sont des constructions qu'un individu élabore en relation avec les autres. Ils ajoutent qu'en favorisant des conflits cognitifs par des interactions sociales, les personnes accompagnées se retrouveront en état de

déséquilibre. C'est en suscitant ce déséquilibre qu'il est possible de favoriser la prise de conscience en vue de construire de nouvelles connaissances chez le professionnel. Lors de ce déséquilibre, les auteurs privilégient la pratique réflexive afin d'encourager les personnes accompagnées à porter un regard critique sur leurs pratiques professionnelles et de susciter des remises en question conduisant à des changements de pratiques ou à une validation de leurs actions.

Les schémas proposés dans le modèle de Lafortune *et al.* (2008) permettent d'identifier les éléments composant un accompagnement professionnel et les relations qui les unissent, mais pas d'opérationnaliser concrètement une telle démarche. Voici quelques-uns de ces éléments :

- s'assurer de susciter des interactions afin de provoquer des conflits sociocognitifs chez les accompagnés;
- fournir un accompagnement qui assure un suivi et une continuité afin de soutenir les actions posées, de favoriser l'engagement et de fournir des rétroactions pertinentes;
- intégrer l'animation et la formation à l'accompagnement afin de non seulement placer les accompagnés en situation de réflexion, mais également intégrer des contenus théoriques;
- favoriser l'instauration d'une culture de formation continue;
- garder des traces de la démarche d'accompagnement;
- intégrer la collaboration professionnelle dans la démarche d'accompagnement;
- s'assurer d'un passage à l'action.

3.2.2.2 *Modèle d'accompagnement de Vial et Caparros-Mencacci (2007)*

De leur côté, Vial et Caparros-Mencacci (2007) proposent plutôt trois phases distinctes à respecter dans l'élaboration d'une démarche d'accompagnement professionnel : a) l'entente; b) la rencontre et c) l'expérience. Dans la phase d'entente,

l'accompagnateur négocie avec l'accompagné afin d'identifier un espace de problème à élucider. Dans la phase de rencontre, l'accompagnateur met en place des situations de développement professionnel qui permettront à l'accompagné de cheminer vers le changement. Finalement, la phase d'expérience permet à l'accompagné de faire un retour sur ce qu'il a appris à travers cette démarche d'accompagnement professionnel (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Selon ces auteurs, la fin de cette dernière phase peut être constituée de questions qui mènent à un nouvel espace de problème à élucider. L'accompagnement professionnel semble alors être un processus cyclique.

3.2.2.3 Modèle de développement professionnel d'Huberman (1995)

Le modèle d'Huberman (1995) présente un cycle afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. Cet auteur s'interroge principalement sur le rôle des réseaux humains. Son modèle (voir figure 2) traduit cette interrogation puisqu'il met en relation différentes étapes nécessitant un effort de collaboration. Nous empruntons les propos de Daele (2004) afin d'expliquer comment s'opérationnalise le modèle d'Huberman (1995) :

Le cercle central représente le cycle de développement professionnel d'un groupe d'enseignants qui passe par plusieurs étapes (qui peuvent ne pas toujours se suivre dans le même ordre) : le développement de nouvelles méthodes, l'expérimentation, les échanges avec des pairs, une seconde expérimentation, l'application ou l'abandon de la méthode et le partage d'expérience. Dans ce processus cyclique peuvent intervenir à différents moments des apports conceptuels extérieurs (conceptual inputs), des pistes didactiques (didactic leads), des observations, des analyses pédagogiques qui peuvent provenir aussi bien de collègues, de chercheurs ou de formateurs. Cette représentation en réseau met ainsi l'accent à la fois sur l'apport du groupe par rapport au développement professionnel de chaque enseignant et sur une certaine « rigueur », une certaine méthode pour soutenir ce processus de développement. (p. 16)

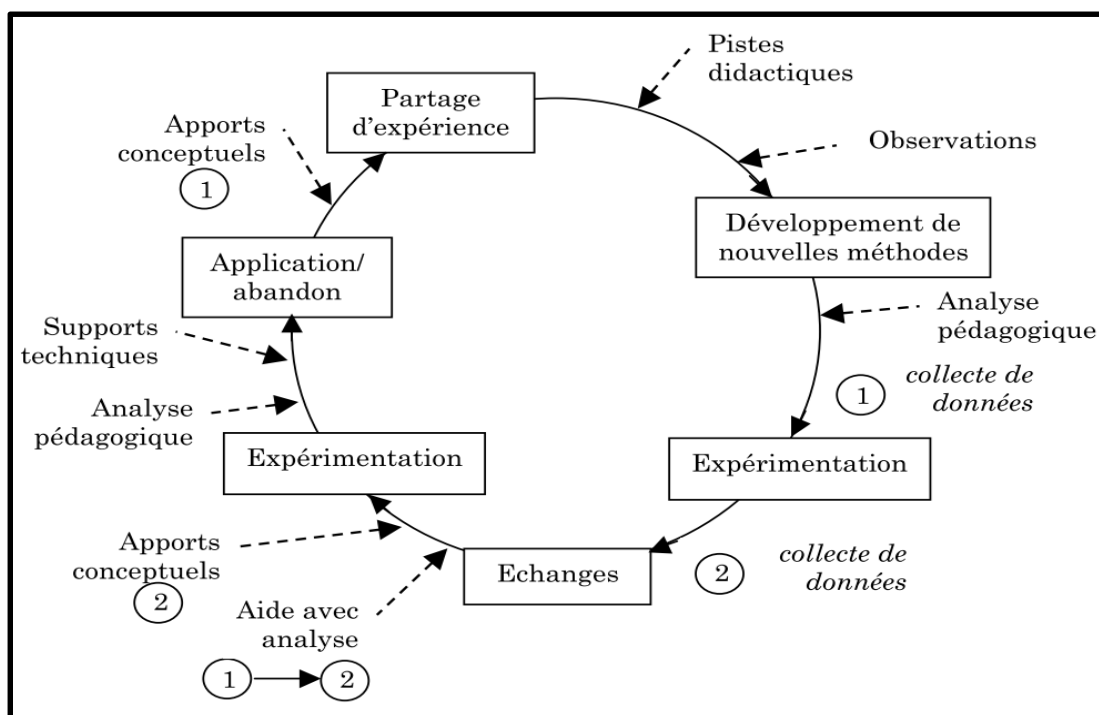


Figure 2 – Modèle d'Huberman (1995)

Le modèle d'Huberman (1995) met bien en évidence le besoin de dialogue et de collaboration des enseignants dans une optique de développement professionnel. Il s'agit d'un modèle de description à visée praxéologique puisque l'auteur cherche à décrire le développement des enseignants et il propose que son modèle serve de guide pour améliorer l'action de leur communauté professionnelle (Daele, 2004).

3.2.2.4 *Modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011)*

Le modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011) identifie cinq étapes dans l'opérationnalisation d'une recherche-action (voir figure 3). Dans l'étape de planification, le chercheur et les participants doivent prendre conscience de leur situation, identifier un problème et réfléchir à des stratégies (McNiff et Whitehead, 2011). Dans l'étape d'action, ils doivent mettre à l'essai les stratégies planifiées lors de l'étape précédente. Dans l'observation, la mise en action des stratégies doit être

documentée en recueillant des données qui permettront de décrire ce qui s'est produit. L'étape de réflexion permet aux participants et au chercheur d'évaluer les progrès réalisés à la suite de la mise en place des stratégies envisagées. Cette évaluation leur permettra ensuite de porter un jugement sur l'efficacité et la validité de ces dernières. Finalement, McNiff et Whitehead (2011) mentionnent que la dernière étape, celle de décision, permet deux choses : a) les participants décident s'ils modifient ou non leurs pratiques enseignantes au regard de l'évaluation réalisée préalablement et b) les participants et le chercheur décident s'ils s'engagent dans une nouvelle situation problématique (McNiff et Whitehead, 2011).

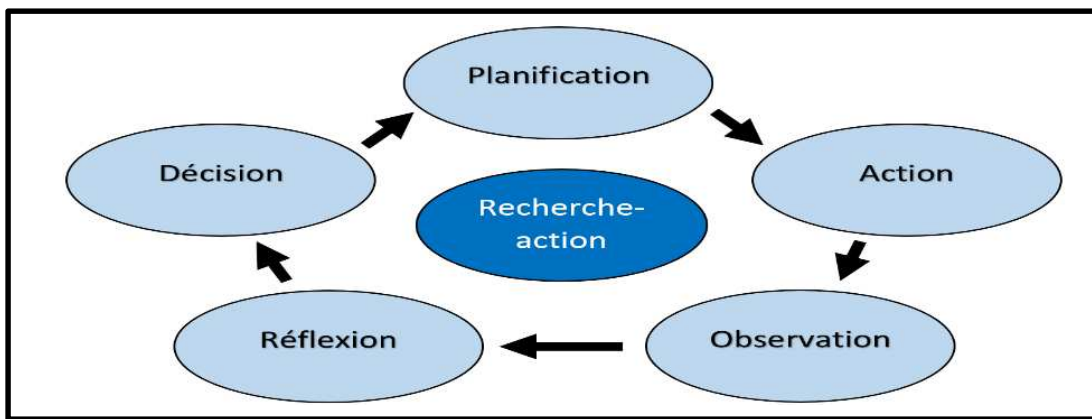


Figure 3 – Modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011)

3.2.2.5 *Modèle de recherche-action de Stringer (2007)*

Le modèle de recherche-action de Stringer (2007) propose trois étapes (voir figure 4), soit : a) l'observation; b) la réflexion et c) l'action. Dans l'observation, Stringer (2007) propose d'obtenir des informations importantes sur la situation actuelle afin d'en dresser le portrait. Dans la réflexion, il propose d'explorer et d'analyser la situation afin de tenter d'expliquer pourquoi il existe une problématique. Dans l'action, il suggère l'établissement d'un plan (stratégies), la mise en action de ce plan et l'évaluation de la réussite de cette action.

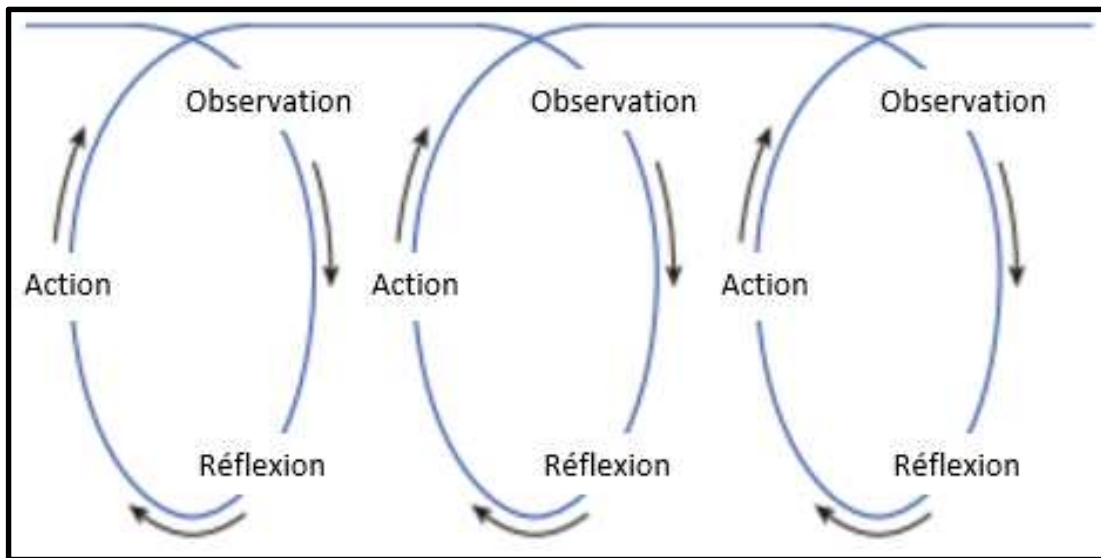


Figure 4 – Modèle de recherche-action de Stringer (2007)

Ces étapes peuvent être mises en relation avec les trois phases de l'accompagnement proposées par Vial et Caparros-Mencacci (2007), soit l'entente (observer/identifier un problème), la rencontre (action visant le changement) et l'expérience (retour réflexif sur l'expérience vécue). Toutefois, dans le modèle de Stringer (2007), la réflexion survient avant l'action alors que Vial et Caparros-Mencacci (2007) suggèrent que la réflexion survient après l'action. Cela peut s'expliquer par le fait que la notion de réflexion ne semble pas avoir la même signification pour les deux auteurs. Pour Stringer (2007), la réflexion proposée par Vial et Caparros-Mencacci (2007) se retrouve plutôt dans l'aspect « évaluation » de l'action.

La réflexion doit apparaître aux deux endroits, soit : a) avant la mise en action pour identifier des stratégies à mettre en place afin de solutionner la problématique identifiée lors de l'observation et b) après la mise en action pour réfléchir sur l'efficacité des stratégies mises en place à partir d'indicateurs de succès, indicateurs qui devront être identifiés au préalable. Comme l'illustre la figure 4, la résolution d'un problème peut mener à l'identification d'un autre problème alors que l'échec des stratégies mises en place va souvent mener à l'élaboration de nouvelles stratégies.

3.2.3 Éléments à considérer dans la construction d'un modèle intégrateur

La complémentarité des modèles précédents et la prise en compte des différents éléments qui façonnent le développement professionnel permettent d'amorcer l'élaboration du modèle intégrateur. Dans les modèles présentés ci-dessus, celui de Stringer (2007) propose des étapes regroupant bien les caractéristiques du modèle de McNiff et Whitehead (2011) et des phases de l'accompagnement de Vial et Caparros-Mencacci (2007) tout en mettant davantage de l'avant la possibilité d'avoir plusieurs cycles d'accompagnement. Nous l'utiliserons comme modèle de base afin d'y intégrer des fondements théoriques spécifiques à l'accompagnement professionnel et ainsi favoriser le développement d'un modèle intégrateur qui répond aux besoins de la recherche tout en considérant les caractéristiques des participants.

Tout d'abord, Lafortune *et al.* (2008) mentionnent qu'un modèle d'accompagnement professionnel doit miser sur la construction d'une vision partagée du changement. Pour ce faire, il est important d'insister sur les deux pierres angulaires du bon fonctionnement d'un tel modèle, soit : a) l'approche collaborative entre les personnes accompagnées et b) l'engagement dans une démarche réflexive. Pour élaborer une vision collective, les personnes doivent s'engager dans une pratique réflexive et interagir avec leurs collègues pour construire cette vision et la valider en la mesurant aux connaissances théoriques et à la réalité du milieu dans lequel le changement doit survenir (Lafortune *et al.*, 2008). Sans ces deux principes essentiels, « le changement risque d'être superficiel, voire peu ou tout simplement pas mis en action » (Lafortune *et al.*, p. 166). Dans le cadre de la présente recherche, le type de pratique réflexive qui nous intéresse est la réflexion *sur* l'action telle que proposée par Schön (1983) dans son ouvrage original. Bien que la réflexion sur l'action soit souvent amorcée pendant celle-ci (Perrenoud, 1998), les participants de cette étude sont invités à réfléchir à leurs pratiques à des moments bien précis durant la démarche d'accompagnement. Ces derniers doivent analyser leurs pratiques évaluatives de façon critique et constructive. Critique parce qu'il ne s'agit pas de justifier leurs pratiques

évaluatives, mais bien de prendre une certaine distance par rapport à ces dernières afin d’être en mesure de les objectiver, de mieux les comprendre. Constructive, car le but de la pratique réflexive n’est pas d’analyser négativement ses pratiques, mais d’apprendre de l’expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir (Perrenoud, 1998).

Pour sa part, Huberman (1995) intègre à son modèle les apports possibles d’un acteur externe auprès des enseignants. Il ne faut toutefois pas oublier que malgré ces apports possibles, l’accompagnateur doit toujours laisser la place aux accompagnés, soutenir leurs idées et non leur imposer des solutions. Les apports possibles proposés par Huberman (1995) sont : a) d’apporter des concepts théoriques lors des discussions en groupe et b) d’offrir de l’assistance technique lors de la mise en action. L’ajout d’apports théoriques de la part de l’accompagnateur semble être important afin d’aider l’enseignant à nommer ses actions pédagogiques, à mettre en mots les logiques d’action et les savoirs issus de son expérience (Arpin et Capra, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

Certains auteurs soulignent l’importance d’une étape de *relation* afin de : a) connaître l’identité professionnelle de chacun des participants; b) clarifier leurs besoins individuels; c) s’assurer de leur engagement volontaire dans le processus et d) reconnaître et valoriser les réussites et l’expertise de chacun (Arpin et Capra, 2007; Biémar, 2012; Dozot, 2012; Guay et Prud’Homme, 2011). Cette étape permet d’établir un climat de confiance avec chacun des participants et d’ajuster les étapes subséquentes en fonction de leurs besoins et de leurs compétences individuelles (Biémar, 2012). Une autre étape fréquemment suggérée dans la documentation scientifique est celle de la *clarification* (Biémar et Castin, 2012; Donnay et Charlier, 2008). Ces auteurs soulignent l’importance de prendre le temps de clarifier les attentes mutuelles et le rôle de chacun des acteurs au début d’un nouveau cycle d’accompagnement afin d’éviter certaines frustrations. Enfin, Biémar (2012) propose une étape d’*autonomisation* qui vise l’activation des ressources de chacun. Cette auteure se fonde sur le postulat que l’accompagné est le seul compétent pour donner un sens nouveau à son expérience,

pour faire des choix et ainsi créer des solutions sur mesure. Cette étape d'autonomisation renforce la nécessité d'avoir une réflexion individuelle post action puisque cela : a) habilite l'enseignant à l'analyse réflexive sur sa pratique et b) favorise la prise de conscience sur les apprentissages réalisés et sur les compétences développées (Arpin et Capra, 2007).

3.2.4 Modèle intégrateur en accompagnement professionnel

Afin d'opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel et de répondre aux buts poursuivis par la présente recherche, un modèle intégrateur en accompagnement professionnel a été élaboré. Ce modèle intégrateur, illustré à la figure 5, tente de mettre en évidence les différentes étapes nécessaires à une démarche d'accompagnement professionnel. Il intègre notamment un aspect de réflexion individuelle à l'intérieur d'une démarche d'accompagnement collective. Comme le propose Day (1999), le développement professionnel des enseignants sera favorisé par une démarche qui permet un va-et-vient entre individualité et collégialité.

Le modèle intégrateur proposé débute avec l'engagement dans une situation réelle en milieu scolaire. Lors d'un premier cycle d'accompagnement, l'étape de la relation doit précéder les autres étapes. L'accompagnateur doit alors s'entretenir individuellement avec les participants afin de : a) connaître leur représentation de l'ES et de l'évaluation des apprentissages dans ce volet d'enseignement; b) clarifier leurs besoins individuels; c) s'assurer de leur engagement volontaire dans le processus; d) reconnaître et valoriser les réussites et l'expertise de chacun et e) connaître leurs pratiques évaluatives actuelles en ES à partir des dimensions de l'évaluation présentées au point 2.2.3 de ce chapitre.

Par la suite, la démarche d'accompagnement professionnel s'opérationnalise à travers six autres étapes, à savoir : a) la clarification, où les attentes et le rôle de chacun sont identifiés; b) la négociation, où la situation dans laquelle se sont engagés les ensei-

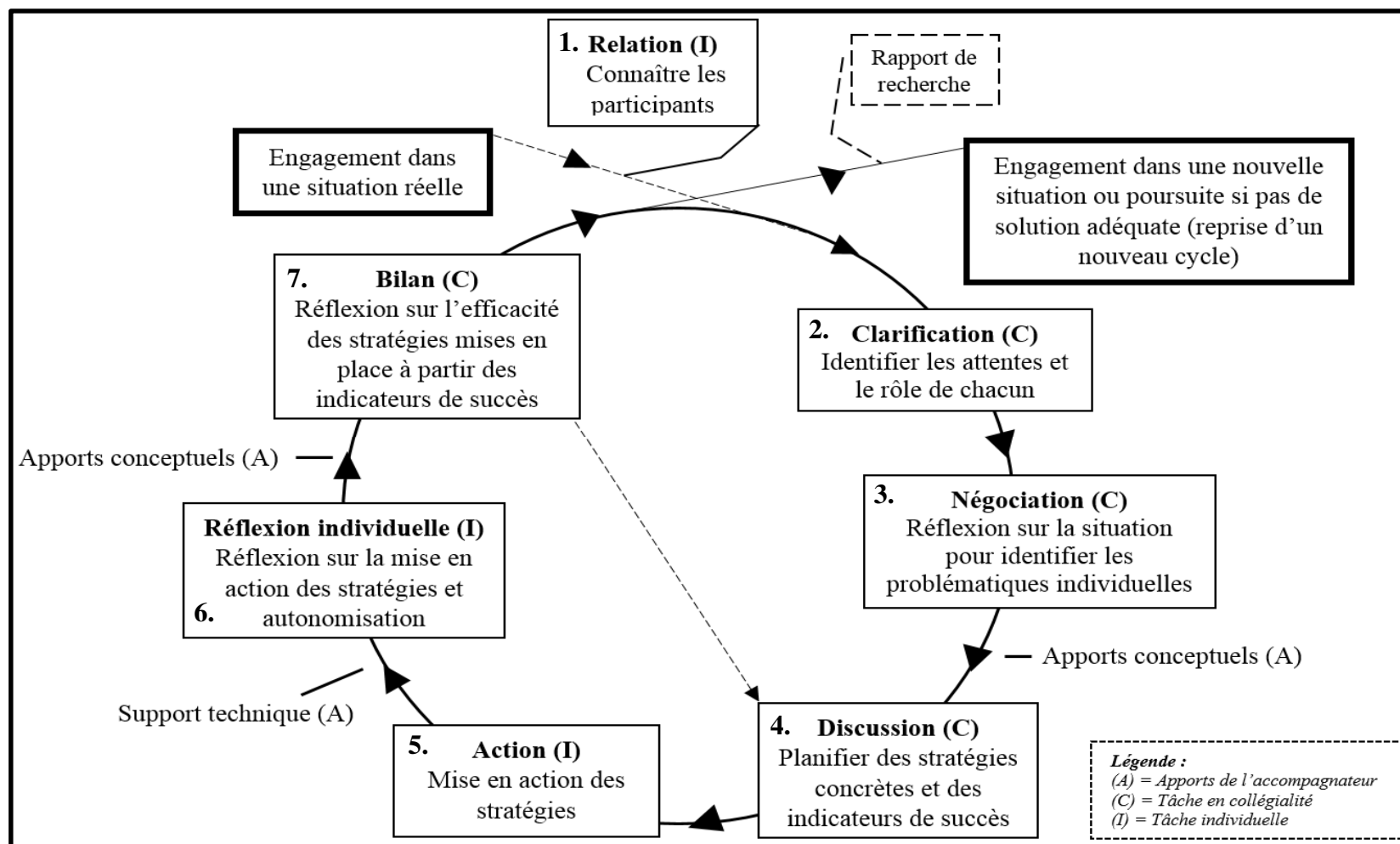


Figure 5 – Modèle intégrateur en accompagnement professionnel développé pour cette recherche

-gnants est observée et analysée afin d'identifier une problématique propre à chacun; c) la discussion, où des stratégies concrètes et des indicateurs de succès liés à ces stratégies sont planifiés de façon collective; d) l'action, où les stratégies planifiées sont mises en place; e) la réflexion individuelle, où l'autonomisation de l'enseignant est favorisée grâce à une analyse réflexive sur la mise en action des stratégies et f) l'étape de bilan, où l'efficacité des stratégies mises en place est analysée de façon collective à partir des indicateurs de succès et les réflexions des participants sur la démarche d'accompagnement mise en place sont collectées. Ensuite, un nouveau cycle d'accompagnement débute et les enseignants qui considèrent avoir résolu leur problématique peuvent s'engager auprès d'une nouvelle problématique alors que les enseignants qui n'ont pas résolu la leur peuvent continuer à travailler sur celle-ci et planifier de nouvelles stratégies.

L'accompagnateur doit non seulement recueillir des données sur l'élaboration et la mise en action des stratégies, mais également s'assurer de documenter la démarche d'accompagnement professionnel et de faire émerger des savoirs des pratiques évaluatives des enseignants. Tout au long du processus d'accompagnement, l'accompagnateur peut jouer différents rôles, soit : a) d'apporter des concepts théoriques pouvant enrichir la réflexion des enseignants si ces derniers en expriment le besoin et b) d'offrir une assistance technique aux enseignants, notamment en ce qui a trait à la collecte des données lors de la mise en action et de la réflexion individuelle (ex. comment utiliser un dictaphone comme journal de bord). Selon Beaudoin *et al.* (2018), Desrosiers *et al.* (1999), Montandon et Verdure (2015) et Plouffe (2015), l'accompagnateur doit s'assurer d'offrir du soutien aux participants tout au long de la recherche.

4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À la suite de la présentation de l'objet de recherche, de la problématique qui y est associée et de l'état des connaissances actuelles permettant d'identifier son contexte

et ses principaux concepts, il est nécessaire d'identifier les objectifs puisqu'ils orientent les choix méthodologiques et permettent de répondre à la question de recherche suivante : en quoi la mise en place d'un dispositif d'accompagnement professionnel influence-t-elle les pratiques évaluatives en ES d'enseignantes d'EPS? La nature de ce projet de recherche doctoral implique la production de savoirs autour de trois catégories d'objectifs spécifiques : a) les objectifs de recherche; b) l'objectif d'action et c) l'objectif de formation. Ces trois catégories d'objectifs permettent de produire quatre types de savoirs différents, soit des savoirs: a) pratiques; b) praxéologiques; c) théoriques et d) ontogéniques. Le savoir pratique est un savoir singulier et qualitatif. Les connaissances produites par rapport à ce savoir portent principalement sur le plan d'action et les réactions des individus dans l'action (Van der Maren, 2003). Le savoir praxéologique est issu d'une réflexion mûrie de l'individu qui apprend à donner un sens à son expérience (Bourassa *et al.*, 2012; Savoie-Zajc, 2001). Alors que le savoir pratique s'intéresse à l'action, le savoir praxéologique provient de la réflexion sur cette action. Le savoir théorique, pour sa part, permet de combler un vide identifié par la communauté scientifique sans pour autant prétendre à la généralisation (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Rhéaume, 1982; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les connaissances produites peuvent être diverses et sont orientées par les objectifs de recherche. Finalement, le savoir ontogénique est un savoir qui s'élabore dans le dialogue entre le chercheur et le praticien (Van der Maren, 2003). Ce dernier s'engage alors dans une démarche réflexive favorisant son développement professionnel. Le tableau 6 permet d'identifier les quatre types de savoirs produits dans le cadre de la présente recherche.

Tableau 6
Types de savoirs produits dans la présente recherche

Types de savoir	Définitions
Pratique	Savoir singulier et qualitatif. Les connaissances produites par rapport à ce savoir portent principalement sur le plan d'action et les réactions des individus dans l'action.
Praxéologique	Issu d'une réflexion mûrie de l'individu qui apprend à donner un sens à son expérience.
Théorique	Permet de combler un vide identifié par la communauté scientifique sans pour autant prétendre à la généralisation. Les connaissances produites peuvent être diverses et sont orientées par les objectifs de recherche.
Ontogéniques	Savoir qui s'élabore dans le dialogue entre le chercheur et le praticien. Ce dernier s'engage alors dans une démarche réflexive favorisant son développement professionnel.

4.1 Objectifs du pôle de recherche

Les objectifs du pôle « recherche » sont de décrire : a) l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES; b) la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel et c) l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes.

Ces trois objectifs permettent de produire des savoirs théoriques et praxéologiques. Le premier objectif de recherche permet de produire des savoirs théoriques à partir de connaissances sur : a) les stratégies et indicateurs de succès planifiés par les participantes; b) les perceptions des participantes par rapport aux stratégies élaborées et à leur capacité de les mettre en place et c) l'opérationnalisation de ces stratégies dans l'action. Il permet également de produire des savoirs praxéologiques à partir de connaissances émanant des réflexions des participantes sur

la mise en action des stratégies. Le deuxième objectif de recherche permet de produire des savoirs théoriques à partir de connaissances sur le déroulement du processus d'accompagnement. Il permet également de produire des savoirs praxéologiques à partir de connaissances émanant des réflexions des participantes sur le processus d'accompagnement dans lequel elles se sont engagées. Finalement, le troisième objectif de recherche permet de produire des savoirs théoriques à partir de connaissances sur les indicateurs des approches en ES et sur les dimensions de l'évaluation. Cet objectif permet également d'utiliser les savoirs pratiques produits par l'entremise de l'objectif d'action afin de témoigner de l'évolution des pratiques évaluatives des participantes.

4.2 Objectif du pôle d'action

L'objectif du pôle « action » est d'opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel avec les participantes afin de les amener à s'engager dans un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES.

Cet objectif permet de produire des savoirs pratiques. Les participantes engagées dans le processus d'accompagnement professionnel développeront de nouveaux savoirs pratiques qui pourraient leur permettre d'améliorer : a) leur démarche de résolution de problème et b) leurs pratiques évaluatives en ES.

4.3 Objectif du pôle de formation

L'objectif du pôle « formation » est d'amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES.

Cet objectif permet de produire des savoirs ontogéniques relativement à : a) la coconstruction d'outils de gestion adaptés à la réalité des participantes et b) l'évolution du degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par ces dernières. Le tableau 7 permet de rassembler les objectifs poursuivis dans cette recherche et les types savoirs produits par ces derniers.

Tableau 7
Objectifs de la recherche et types de savoirs produits dans l'étude

Objectifs	Types de savoirs	Savoirs
Objectifs de « recherche »		
Décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES	Savoirs théoriques	Stratégies et les indicateurs de succès planifiés par les participantes Perceptions des participantes par rapport aux stratégies élaborées et à leur capacité de les mettre en place Opérationnalisation de ces stratégies dans l'action
	Savoirs praxéologiques	Réflexions des participantes sur la mise en action des stratégies
Décrire la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel	Savoirs théoriques	Déroulement du processus d'accompagnement
	Savoirs praxéologiques	Réflexions des participantes sur le processus d'accompagnement dans lequel elles sont engagées
Décrire l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes	Savoirs théoriques	Indicateurs des approches en ES et sur les dimensions de l'évaluation Évolution des pratiques évaluatives des participantes

Objectif d'« action »		
Opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel avec les participantes afin de les amener à s'engager dans un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES	Savoirs pratiques	<p>Éléments permettant d'améliorer la démarche de résolution de problème</p> <p>Éléments permettant d'améliorer les pratiques évaluatives en ES</p>
Objectif de « formation »		
Amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES	Savoirs ontogéniques	<p>Coconstruction d'outil de gestion adaptés à la réalité des participantes</p> <p>Évolution du degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes</p>

QUATRIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE

Pour s'assurer de répondre aux objectifs identifiés préalablement, une méthodologie de recherche scientifique a été développée. Le présent chapitre permet de présenter les différents éléments composant la démarche méthodologique retenue dans cette étude, soit : a) le paradigme de la recherche; b) la méthode d'échantillonnage; c) les méthodes de collectes de données; d) les techniques d'analyse; e) les précautions méthodologiques et f) les considérations éthiques.

1. PARADIGME DE RECHERCHE

Cette recherche repose sur une approche qualitative interprétative dont le devis de recherche est de nature collaborative. L'approche qualitative interprétative permet d'étudier des phénomènes uniques et non prévisibles. Ce type d'approche est orienté vers la compréhension d'un événement, d'une situation ou d'un phénomène (Fortin, 2010). Le but des recherches qualitatives est principalement de découvrir, de décrire et/ou d'explorer des phénomènes afin d'en comprendre l'essence (Fortin, 2010). Les caractéristiques de l'approche qualitative énumérées ci-dessus permettent de valider le choix de son utilisation puisque la présente étude vise à analyser un phénomène complexe sous l'angle de l'expérience vécue par les participantes.

L'accompagnement d'enseignantes d'EPS dans un processus visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES implique de recourir à une stratégie de recherche souple et interactive. À cet effet, nous croyons qu'une recherche-action-formation (RAF) s'avère une stratégie de recherche appropriée dans le cadre de la présente étude puisque ce type de recherche permet de contribuer au questionnement des pratiques et d'amener les personnes concernées à effectuer une transformation de ces dernières (Savoie-Zajc, 2001). De plus, Gray *et al.* (2015) soulèvent l'importance pour les chercheurs de travailler en collaboration avec les enseignants d'EPS afin de

comprendre leur pratiques d'enseignement en ES et comment ces dernières peuvent influencer leurs élèves. Pour y arriver, ces auteurs mentionnent que les chercheurs doivent travailler *avec* les enseignants plutôt que d'effectuer une étude *sur* les enseignants. La pertinence d'utiliser une RAF repose également sur le fait que les savoirs produits et destinés à la communauté scientifique sont plus diversifiés que ceux produits dans une recherche dite « traditionnelle » (Bourassa *et al.*, 2012). Selon Guay et Prud'Homme (2011), la RAF poursuit une triple finalité, soit : a) d'amener un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (pôle action); b) de contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont part à cette situation pédagogique (pôle formation) et c) d'améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes en relation (pôle recherche). Dans la présente étude, la RAF est perçue comme un type de recherche souple et flexible mettant à contribution des praticiens et des chercheurs qui collaborent ensemble à l'intérieur d'un processus cyclique et dynamique afin de résoudre un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances scientifiques sur cette situation. La collaboration entre chercheur et participants sur le terrain peut prendre plusieurs formes allant d'une implication complète du participant dans le volet recherche à aucune implication. La forme de collaboration retenue dans le cadre de cette étude en est une où le chercheur dirigeait le volet recherche et travaillait avec des participantes qui analysaient leur action professionnelle (Dolbec et Prud'Homme, 2009). Le chercheur assumait donc son rôle de chercheur, mais également un rôle d'accompagnateur, c'est-à-dire qu'il devait guider et soutenir les participantes dans leurs réflexions et dans la transformation de leurs pratiques. Pour leur part, les participantes assumaient un rôle de cochercheuses et de praticiennes. Lors de l'étape de clarification du premier cycle d'accompagnement, un document a été complété en collaboration avec les participantes afin de bien clarifier les tâches liées à ces rôles ainsi que les attentes exprimées par chacun (voir annexe C).

L'inscription dans un paradigme oriente le type de méthodologie privilégiée lors de la conduite d'une RAF (Dolbec, 2003). Au regard des objectifs poursuivis dans la présente recherche, le paradigme pragmatico-interprétatif tel que défini par Savoie-Zajc (2001) semble être à privilégier. Dans ce paradigme, la recherche-action est dite pratique et vise à comprendre les perspectives du praticien et à stimuler son développement professionnel afin d'améliorer ses compétences. Dans la recherche-action pratique, l'enjeu est ontogénique, c'est-à-dire que le chercheur vise essentiellement le développement professionnel des praticiens par la recherche (Savoie-Zajc, 2001). C'est cet enjeu ontogénique qui distingue la RAF des autres types de recherche-action, à savoir que la finalité « formation » est explicite et documentée. Dans un tel type de recherche, le rôle du chercheur n'est plus d'être un expert qui apporte les solutions, mais plutôt d'être un facilitateur qui encourage la réflexion et les échanges entre les participants. Il doit travailler avec les acteurs dans une situation concrète. Ces derniers doivent être entièrement impliqués dans la recherche, notamment afin de négocier le changement visé avec le chercheur (Savoie-Zajc, 2001).

2. MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE, PARTICIPANTES ET MILIEU

Dans les étapes qui mènent à la construction d'une démarche méthodologique, l'attention du chercheur doit d'abord être dirigée sur : a) la méthode d'échantillonnage; b) la population à l'étude et c) l'échantillon auprès duquel l'information sera recueillie (Fortin, 2010). La partie qui suit permet de préciser les choix qui ont été faits par rapport à ces trois éléments en plus d'identifier le type de milieu dans lequel a été effectuée la recherche.

2.1 Méthode d'échantillonnage

La population cible de la présente étude est représentée par l'ensemble des enseignants d'EPS du primaire de la province de Québec. L'échantillon a été choisi à

partir d'une population accessible composée des enseignants d'EPS du primaire travaillant en Estrie.

Comme il est souvent difficile d'obtenir un échantillon constitué de façon aléatoire dans la pratique, le chercheur en éducation doit souvent se tourner vers des techniques d'échantillonnage non probabiliste (Fortin, 2010). Notre choix s'est arrêté sur une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. Cette méthode est utilisée en recherche qualitative pour sélectionner les participants possédant certaines caractéristiques attendues (Fortin, 2010). Elle fait appel au jugement du chercheur puisque ce dernier sélectionne volontairement les participants à partir de critères d'inclusion. La technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée d'un phénomène, ce qui fournit des résultats justifiant ce type d'échantillonnage (Poupart *et al.*, 1997).

Avec un tel type d'échantillonnage, il est important de déterminer les critères d'inclusion des participants à l'étude. Les critères d'inclusion sont les caractéristiques essentielles des éléments de la population qui feront partie de l'étude (Fortin, 2010). Les critères d'inclusion pour cette recherche sont que les sujets devaient: a) mettre en place des situations d'apprentissage en ES; b) avoir le désir d'améliorer leurs pratiques évaluatives en ES; c) travailler à l'ordre d'enseignement primaire puisqu'il y a davantage de pratiques hors-classe au primaire à cause du coenseignement qui nécessite une planification conjointe au préalable, mais également plus de situations d'apprentissage et d'initiatives mises en œuvre en ES et d) travailler dans la même école afin que l'analyse puisse porter tant sur les pratiques d'enseignement que sur les pratiques hors-classe relatives à l'évaluation des apprentissages en ES.

2.2 Participantes

Pour des raisons de faisabilité, les participants à la recherche devaient enseigner dans une école primaire de la région de l'Estrie. L'objectif visé était de recruter entre deux et trois enseignants d'EPS du primaire faisant partie d'une même équipe-école et ayant un intérêt particulier pour l'évaluation des apprentissages en ES. Ce nombre permettait de répondre aux objectifs de la recherche tout en respectant les ressources disponibles pour la mise en place d'une RAF. Dans les faits, la recherche a été menée auprès de deux enseignantes d'EPS du primaire de la région de l'Estrie travaillant dans une même école primaire à vocation Santé globale. Ces deux enseignantes étaient volontaires pour participer au projet de recherche et ont complété le formulaire de consentement. France (nom fictif) a 38 ans et possède 14 années d'expérience en enseignement en EPS, dont 11 à l'ordre d'enseignement primaire. Marie (nom fictif) a 36 ans et possède 11 années d'expérience en enseignement, toutes à l'ordre d'enseignement primaire.

2.3 Milieu

Il existe deux types de milieu dans lesquels il est possible d'effectuer une recherche : le milieu contrôlé et le milieu naturel (Fortin, 2010). Yin (2014) mentionne que lorsqu'on s'intéresse à un phénomène de la vie quotidienne en profondeur, les conditions contextuelles sont essentielles. Le milieu qui permet de prendre en considération ces conditions est le milieu naturel. Dans cette étude, il s'agissait d'accompagner des enseignantes d'EPS dans leur milieu pratique afin d'optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. Fortin (2010) mentionne que le milieu où les participants travaillent revêt une grande importance. C'est aussi l'opinion de Gagnon (2005) qui mentionne qu'une étude visant la compréhension d'un phénomène au-delà de la généralisation des résultats devrait utiliser un milieu naturel. Pour toutes ces raisons, il semble que le choix logique pour cette étude était de réaliser une étude en milieu naturel afin de considérer les influences du contexte sur les pratiques évaluatives en ES.

3. MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES ET DÉROULEMENT

La nature du projet de recherche implique le recours à plusieurs méthodes de collecte de données afin d'atteindre les objectifs identifiés antérieurement. La figure 6 permet d'illustrer à quels moments chacune des méthodes choisies ont été utilisées à l'intérieur de la démarche d'accompagnement professionnel mise en place. Il est important de noter que seules les entrées systématiques des journaux de bord du chercheur et des participantes sont indiquées dans la figure 6 afin d'alléger la lecture de cette dernière puisque des entrées spontanées pouvaient survenir à tout moment durant la recherche. Le premier cycle d'accompagnement s'est échelonné du mois de janvier 2017 au mois de juillet 2017 alors que le deuxième s'est échelonné de septembre à décembre 2017.

Avant de présenter les caractéristiques des quatre méthodes de collecte de données qui ont été utilisées dans le cadre de cette recherche, le tableau 8 permet de faire une synthèse de la méthodologie de recherche et ainsi expliciter les : a) étapes du processus d'accompagnement professionnel; b) données qui ont été collectées dans chacune de ces étapes; c) objectifs de la recherche auxquels ces données permettaient de répondre et d) méthodes de collecte de données utilisées. Dans ce tableau, les objectifs de la recherche sont identifiés par un code afin d'alléger la lecture de ce dernier. Les codes utilisés pour chacun des objectifs sont les suivants : a) décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES (**R1**); b) décrire la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel (**R2**); c) décrire l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes (**R3**); d) opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel avec les participantes afin de les amener à s'engager dans un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES (**A**) et e) amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES (**F**).

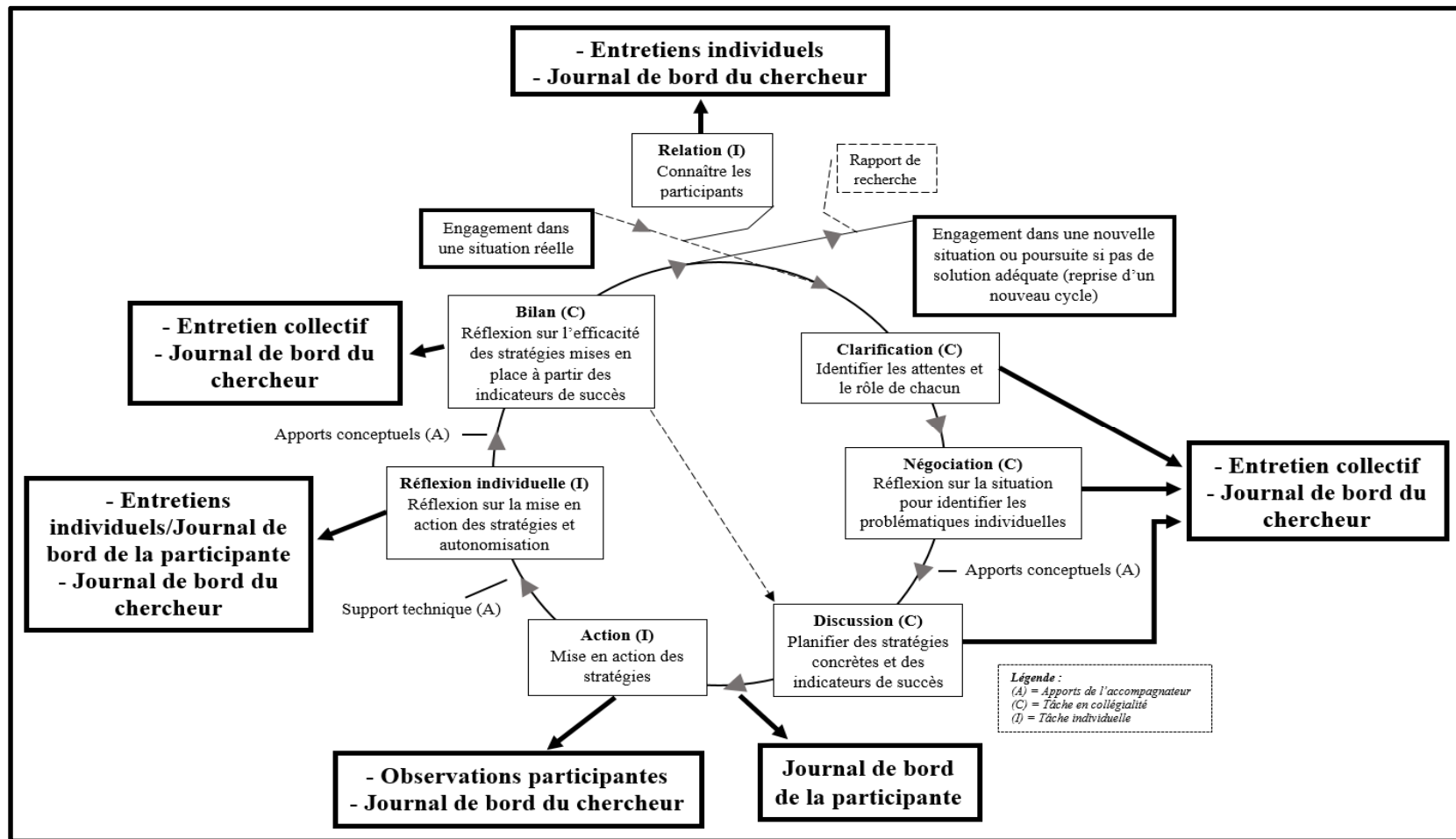


Figure 6 – Méthodes de collecte de données intégrées au modèle intégrateur en accompagnement professionnel

Tableau 8
Synthèse de la méthodologie de recherche

Étapes de l'accompagnement	Données à collecter	Objectifs de la recherche	Méthodes de collecte
Relation (1)	Besoins individuels et motivation des participantes	R2	Entretiens individuels
	Indicateurs des approches en ES	R3	
	Dimensions de l'évaluation		
Clarification (2)	Attentes et rôles des participantes	R2	Entretien collectif
Négociation (3)	Problématique de chacun des participantes	R1	
Discussion (4)	Stratégies et indicateurs de succès planifiés		
Avant l'étape d'action	Perceptions des participantes par rapport aux stratégies élaborées et à leur capacité de les mettre en place	R1	Journal de bord de la participante
Action (5)	Opérationnalisation des stratégies	R1	Observations participantes
	Indicateurs des approches en ES	R3	
	Dimensions de l'évaluation en ES		
Réflexion individuelle (6)	Réflexions des participantes sur la mise en action des stratégies	R1-F	Entretiens individuels
Bilan (7)	Réflexions des participantes sur l'efficacité des stratégies	R1	Entretien collectif
	Réflexions des participantes sur la démarche d'accompagnement	R2	
Tout au long de la recherche	Réflexions des participantes sur les stratégies opérationnalisées, la démarche d'accompagnement, leurs pratiques évaluatives en ES et l'évolution de leur degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème.	R1-R2-R3-A-F	Journal de bord de la participante
Après chacune des étapes	Informations systématiques sur l'opérationnalisation des stratégies, le déroulement du processus d'accompagnement, les indicateurs des approches en ES, les dimensions de l'évaluation et l'évolution du degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes	R1-R2-R3-A-F	Journal de bord du chercheur

3.1 Entretiens individuels

Des entretiens individuels ont été menés puisque cette méthode de collecte de données donne un accès direct à l'expérience des individus et les données produites sont riches en détail et en description (Savoie-Zajc, 2009). Les deux principales méthodes d'entretien sont l'entretien non dirigé et l'entretien semi-dirigé (Fortin, 2010). Dans la présente recherche, les entretiens individuels ont été semi-dirigés puisque contrairement aux entretiens dirigés, le chercheur est en mesure d'adapter son schéma d'entretien pendant son déroulement afin de tenir compte du discours de la participante et ainsi bien comprendre sa perspective au regard du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009). L'utilisation d'un entretien individuel semi-dirigé vise la compréhension riche d'un phénomène, une compréhension ancrée dans le point de vue et le sens que les participants donnent à leur réalité (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Pour Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé :

... consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche (p. 340)

3.1.1 Déroulement

L'entretien individuel a été utilisé lors de deux étapes du processus d'accompagnement professionnel, soit dans les étapes de relation et de réflexion individuelle. Pour l'étape de relation, l'entretien individuel a été réalisé une seule fois avec chaque participante lors du premier cycle d'accompagnement. Pour l'étape de réflexion individuelle, l'entretien individuel amenait la participante à discuter de la mise en action des stratégies planifiées et sur la viabilité de ces stratégies. Lors du 2^e cycle, ces entretiens individuels étaient remplacés par des entrées systématiques dans le journal de bord des participantes afin que ces dernières s'approprient

progressivement leur démarche de développement professionnel à travers les cycles. En utilisant les mêmes questions pour les entretiens individuels et le journal de bord des participantes, les participantes devaient s'approprier progressivement leur démarche de développement professionnel.

Les entretiens individuels étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de bien collecter tous les propos des participantes. Ils se déroulaient dans un endroit calme choisi par la participante. L'entretien individuel de l'étape de relation durait en moyenne 30 minutes alors que la durée de l'entretien de l'étape de réflexion individuelle était d'environ 10 minutes.

3.1.2 Instrument de collecte de données

Dans l'entretien semi-dirigé, l'intervieweur arrête une liste de sujets à aborder, formule des questions s'y rapportant et les pose au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos en vue d'atteindre le but fixé, soit d'en arriver à la compréhension d'une certaine réalité (Fortin, 2010). Ce type d'entretien suppose que les thèmes à aborder soient prédéterminés à l'avance et servent de guide (Patton, 1990). Selon Fortin (2010) et Savoie-Zajc (2009), la constitution d'un guide d'entretien est importante. Les guides d'entretien individuel de cette étude ont été remis à deux professeurs universitaires spécialistes du domaine et ils étaient accompagnés d'un outil de validation afin d'assurer une cohérence entre les questions et les objectifs poursuivis. Les deux professeurs ont été rencontrés au préalable afin de les familiariser à l'utilisation adéquate de cet outil. Par la suite, ils ont été testés auprès de deux enseignants d'EPS de la région de l'Estrie afin de valider le contenu, la formulation des questions et le temps nécessaire pour réaliser l'entretien. Au final, pour l'entretien individuel de l'étape de relation, ces deux types de validation ont permis : a) de reformuler plusieurs questions et b) d'ajouter deux nouvelles questions, soit une sur les pratiques évaluatives en ES et une autre sur les motivations de participer à la recherche. Pour l'entretien de l'étape de réflexion individuelle, le seul ajustement apporté a été d'ajouter une sous-

question portant sur la transférabilité des stratégies développées. Les annexes D et E présentent les guides d'entretien individuel utilisés dans les étapes de relation et de réflexion individuelle.

3.1.3 Analyse des données

Pour assurer la cohérence interne de cette recherche, la méthode d'analyse choisie pour extraire le sens des données collectées doit découler des choix effectués précédemment. Cette dernière doit également permettre de répondre aux objectifs de recherche en s'assurant de respecter le type de données à analyser. Pour ces raisons, l'analyse de contenu était la méthode utilisée afin d'analyser les données collectées par l'entremise des entretiens individuels.

L'analyse de contenu permet une réduction des données collectées, qui sont souvent nombreuses dans les recherches qualitatives, grâce à une segmentation, une organisation et une catégorisation de ces dernières. Le rôle des catégories est de répondre graduellement aux objectifs de la recherche en prenant appui sur les données empiriques. Ces catégories peuvent être déterminées de façon inductive, déductive ou mixte (L'Écuyer, 1990). Dans l'analyse de contenu inductive, « les catégories sont induites du matériel analysé à partir des regroupements successifs des énoncés selon leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres » (L'Écuyer, 1990, p. 65-66). Pour sa part, l'analyse de contenu déductive entraîne plutôt le chercheur à utiliser des catégories prédéterminées pour tenter d'y faire correspondre les énoncés établis (L'Écuyer, 1990). Enfin, l'analyse de contenu mixte se place à mi-chemin entre les deux méthodes précédentes. Le chercheur utilise effectivement des catégories préexistantes qu'il veut vérifier dans son analyse de contenu, mais comparativement à l'analyse de contenu déductive, ces catégories ne sont pas fixes et peuvent être complétées par d'autres catégories induites du matériel analysé (L'Écuyer, 1990). Peu importe le type de catégorisation utilisé, toutes les analyses de contenu effectuées dans le cadre de cette étude ont été menées de façon rigoureuse en respectant les sept étapes

suivantes inspirées des écrits de Creswell (2014) et de L'Écuyer (1990) : a) transcrire intégralement les propos recueillis lors des différents types d'entretien; b) effectuer une lecture préliminaire des retranscriptions d'entretien pour explorer les données et utiliser des mémos afin de noter des idées ou d'insérer des précisions contextuelles; c) établir une liste d'énoncés, chaque énoncé représentant une idée émise par le participant; d) attribuer des unités de classification aux énoncés afin de commencer à ordonner l'information de façon approximative; e) entamer le processus de catégorisation et de classification, soit de regrouper les énoncés similaires dans les mêmes catégories induites (analyse de contenu inductive) ou prédéterminées (analyse de contenu déductive) et vérifier la qualité des catégories; f) effectuer la description scientifique comprenant l'analyse quantitative et qualitative et g) interpréter les résultats.

Dans le cadre de la présente recherche, les données qui ont été collectées par l'entremise d'entretiens individuels lors de l'étape de relation ont été catégorisées de manière : a) inductive, pour les données relatives aux besoins individuels des participantes, à leur motivation et aux dimensions de l'évaluation ciblées par leurs pratiques évaluatives et b) déductive, pour les données relatives aux indicateurs des approches en ES. Pour ce qui est des données qui étaient collectées lors des entretiens individuels réalisés lors de l'étape de réflexion individuelle, elles étaient catégorisées de façon inductive. Afin d'assurer la fiabilité des analyses de contenu, une transcription intégrale des propos recueillis a été effectuée et une entente interjuge a été réalisée avec les participantes. Ces dernières devaient classer les énoncés significatifs extraits d'un matériel dans les catégories élaborées par le chercheur (Van der Maren, 1995). Les taux d'entente obtenus devaient être d'au moins : a) 70 % avant l'ajustement entre le chercheur et l'autre codeur et b) 90 % après ces ajustements (Van der Maren, 1995). Les ententes réalisées avec chacune des participantes ont obtenu des taux d'accord de 75,5 % et 74,8 %. Après certains ajustements, notamment en ayant mieux définies les différentes formules pédagogiques ciblées en ES avec les participantes, les taux d'accord se sont élevés à 95,7 % et 95,5 %. Le chercheur réalisait ensuite des ententes

intrajudge dont le taux d'entente devait être d'au moins 90 % (Van der Maren, 1995). Le taux d'accord obtenu a été de 95,5 %.

3.2 Entretiens collectifs

Dans une RAF, l'entretien individuel peut être utilisé en amont ou en aval d'une série d'entretiens collectifs (Guay et Prud'homme, 2011). L'entretien collectif permet de mieux comprendre un problème, une idée ou un programme (Fortin, 2010; Krueger et Casey, 2009; Seymour, 2004).

3.2.1 Déroulement

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens collectifs regroupaient les deux participantes à l'étude et visaient à mettre en commun les idées de ces dernières en vue de prendre des décisions relatives à leurs pratiques évaluatives en ES. Des entretiens collectifs étaient prévus à deux moments dans le premier cycle d'accompagnement, soit : a) lors des étapes de clarification, de négociation et de discussion et b) lors de l'étape du bilan. Les étapes de clarification, de négociation et de discussion étaient regroupées en un seul entretien collectif afin de respecter l'horaire chargé des participantes et éviter que le processus d'accompagnement devienne trop lourd pour elles. De plus, à la fin du premier cycle, l'étape de bilan était combinée aux étapes de clarification, de négociation et de discussion subséquentes afin de n'avoir qu'un seul entretien collectif et ainsi favoriser l'engagement des participantes dans la démarche.

Tous les entretiens collectifs étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de pouvoir se référer aux enregistrements en cas de besoin lors de l'analyse des données ou de la rédaction du bilan d'entretien collectif. En effet, un bilan a été rédigé pour chacun des entretiens collectifs. Ce type de bilan correspond à une synthèse des événements et propos échangés par les participants (Guay et Prud'Homme, 2011). Il s'avère être un excellent outil pour soutenir les actions des participants entre les

rencontres (Guay et Prud'Homme, 2011). Le bilan d'entretien collectif était partagé avec les participantes afin de faire ce que Stringer (2007) appelle du « member checking », soit de permettre à ces dernières de valider les interprétations du chercheur. Les entretiens collectifs se déroulaient dans un endroit calme choisi par les participantes et duraient en moyenne deux heures.

3.2.2 *Instrument de collecte de données*

Les guides pour les entretiens collectifs s'appuyaient sur les données à collecter identifiées dans le tableau 8. Les guides d'entretien collectif de cette étude ont été remis à deux professeurs universitaires spécialistes du domaine et ils étaient accompagnés d'un outil de validation afin d'assurer une cohérence entre les questions et les objectifs poursuivis. Les deux professeurs ont été rencontrés au préalable afin de les familiariser à l'utilisation adéquate de cet outil. Au final, cette validation a permis de reformuler plusieurs questions, mais également d'ajouter des questions à l'étape de bilan, soit : a) trois sous-questions concernant la pertinence de la démarche d'accompagnement et b) une sous-question relativement aux compétences essentielles de l'accompagnateur afin de favoriser l'engagement des participantes. Les annexes F et G présentent les guides d'entretien collectif utilisés pour les étapes de clarification/négociation/discussion et de bilan.

3.2.3 *Analyse des données*

L'analyse des données collectées par l'entremise des entretiens collectifs se faisait à l'aide d'analyses de contenu inductives. La fiabilité des analyses était assurée de la même façon que pour les entretiens individuels, soit grâce à l'obtention d'ententes interjuge et intrajuge. Les ententes interjuge réalisées avec un étudiant à la maîtrise en sciences de l'activité physique ont obtenu un taux d'accord de 89,2 %. Après certains ajustements, notamment en ayant fusionné deux catégories qui regroupaient des énoncés similaires, le taux d'accord interjuge s'est élevé à 93,5 %. Pour l'entente

intraïe, le taux d'accord était de 95,7 %. De plus, les propos recueillis lors de l'étape de bilan, soit ceux permettant d'obtenir les réflexions des participantes sur l'efficacité des stratégies et sur la démarche d'accompagnement, ont été transcrits intégralement. Pour leur part, les propos émis lors des étapes de clarification, de négociation et de discussion n'ont pas été transcrits intégralement puisqu'au regard des objectifs de recherche auxquels permettaient de répondre les données collectées dans ces étapes (ex. : rôles de chacun, problématique ciblée, stratégies planifiées), une analyse approfondie de verbatim n'était pas nécessaire.

3.3 Observation participante

L'observation est contextuelle et permet de couvrir les événements en temps réel (Yin, 2014), deux caractéristiques nécessaires à toute RAF mise en place en milieu scolaire. Il s'agit de la seule méthode possible pour tenter de réduire l'écart entre les discours et les pratiques concrètes des acteurs sociaux (Norimatsu et Pigem, 2008). Le chercheur peut occuper une position passive ou active. Lorsque le chercheur occupe une position active, on dit qu'il fait de l'observation participante. Dans l'observation dite « participante », le chercheur occupe une position très engagée. Inspirée de l'ethnographie, l'observation participante permet à un observateur de construire « a picture of the lifeworld of those being observed and an understanding of the way they ordinarily go about their everyday activities » (Stringer, 2007, p. 75). La documentation scientifique identifie l'observation participante comme une méthode de collecte qui permet de produire des résultats valides dans le cadre d'une RAF (Guay et Prud'homme, 2011; Laperrière, 2009; Stringer, 2007). Au regard des objectifs de recherche auxquels les données collectées par l'observation tentaient de répondre, soit de décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les enseignantes d'EPS par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES et l'évolution de ces pratiques, l'observation participante a été choisie.

3.3.1 *Déroulement*

L'observation participante instaurée dans le cadre de cette recherche-action s'inspire de ce que Norimatsu et Pigem (2008) appellent « la participation périphérique ». Ce niveau de participation se rapproche du rôle qu'exerce un stagiaire de 1^{ère} année en EPS alors qu'il est souvent amené à se familiariser avec le milieu en assumant des tâches de gestion ponctuelles comme la disposition du matériel (Beaudoin, 2010). Le chercheur pouvait également discuter avec les enseignantes d'EPS et répondre à leurs interrogations. Dans le cadre de cette RAF, le chercheur se présentait dans le gymnase et observait l'enseignante d'EPS lorsque cette dernière évaluait les élèves d'une classe-cible en ES. La participation périphérique du chercheur lors des observations faisait toutefois en sorte que sa prise de notes devait être réalisée en deux temps. Dans un premier temps, le chercheur prévoyait des temps de codage à des moments précis durant la séance d'observation afin de collecter des données relativement aux : a) indicateurs de succès planifiés; b) dimensions de l'évaluation et c) caractéristiques des approches en ES. Les données recueillies lors de ce premier temps d'observation étaient corroborées avec l'enseignante à la fin du cours. Dans un deuxième temps, la rédaction du journal de bord systématique était réalisée le plus rapidement possible par le chercheur après la séance d'observation afin de bien se remémorer les informations relatives à l'opérationnalisation des stratégies. Finalement, le chercheur s'assurait de toujours avoir un cahier de notes à sa disposition avant et après les séances d'observation afin d'avoir des traces des discussions informelles qui avaient lieu avec les participantes.

3.3.2 *Instrument de collecte de données*

Les données collectées durant les séances d'observation l'étaient grâce à une grille d'observation (voir annexe H). Les items composant cette grille ont été présentés dans le tableau 8, à savoir les : a) indicateurs de succès planifiés; b) dimensions de l'évaluation et c) caractéristiques des approches en ES.

Certaines données étaient également collectées lors de discussions informelles à l'aide d'un cahier de notes. Enfin, le chercheur devait systématiquement consigner différents types de notes dans le journal de bord du chercheur à la suite de chaque séance d'observation. Le journal de bord du chercheur est présenté plus en détail au point 3.4 du présent chapitre.

3.3.3 Analyse des données

L'analyse des données collectées par l'entremise des observations participantes se faisait à l'aide d'analyses de contenu : a) mixtes pour les données relatives aux dimensions de l'évaluation en ES et b) déductives pour les données relatives aux indicateurs de succès et aux indicateurs des approches en ES. La fiabilité de ces analyses de contenu était assurée grâce à une corroboration avec les participantes lors de l'étape du bilan (Stringer, 2007). Lors de cette rencontre, le chercheur leur présentait une synthèse de l'interprétation qu'il avait fait des données collectées issues de l'observation participante afin de s'assurer que cette interprétation était complète et juste.

3.4 Journaux de bord

Le journal de bord est une méthode de collecte de données privilégiée en RAF (Guay et Prud'Homme, 2011). Il s'agit d'une méthode permettant de consigner des actions accomplies, des impressions, des découvertes ou d'autres remarques pertinentes. Le chercheur peut également y consigner des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels lors de l'analyse des données et de la rédaction (Guay et Prud'Homme, 2011). Les informations consignées dans un journal de bord spécifient habituellement : a) le moment où une information est consignée; b) une description d'un ou plusieurs événements ou actions et c) une analyse réflexive qui témoigne d'une prise de recul vis-à-vis d'une action ou d'un ensemble d'actions mises

en relation (Guay et Prud'Homme, 2011). Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions, à savoir : a) garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche; b) lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et c) consigner les informations qu'il juge pertinentes (Savoie-Zajc, 2011). Lorsque vient le moment d'analyser les données et de rédiger, le journal de bord permet également de reconstituer la dynamique de terrain et l'atmosphère qui ont imprégné la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Ce dernier peut-être : a) spontané, c'est-à-dire que son utilisateur est libre de noter tout ce qui lui semble pertinent ou b) systématique, à savoir qu'il est structuré en fonction de différents types de notes. Ces notes sont : a) de site, qui concernent tout ce qui s'est passé sur le terrain; b) théoriques, qui concernent les concepts théoriques sous-jacents à la recherche; c) méthodologiques, qui concernent toutes réflexions ou prises de conscience qui vont influencer la recherche et d) personnelles, qui peuvent faire référence aux informations à propos de l'accueil dans le milieu ou de la nature des relations avec les participants, entre autres (Savoie-Zajc, 2011). Développé et exploité pendant et après l'action, en format électronique, papier ou vocal, le journal de bord est structuré selon les besoins et les goûts de son utilisateur (Guay et Prud'Homme, 2011).

3.4.1 Déroulement

Dans le cadre de la présente recherche, deux types de journaux de bord ont été utilisés : le journal de bord de la participante et le journal de bord du chercheur. Le journal de bord spontané de la participante permettait à chacune des deux participantes, tout au long de la recherche, de consigner des notes personnelles sur : a) les stratégies opérationnalisées; b) la démarche d'accompagnement; c) ses pratiques évaluatives en ES et d) son degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème et des outils de gestion codéveloppés. Les données ainsi collectées apportaient des éléments de réponse aux trois objectifs de recherche et à l'objectif de formation. Par contre, avant et après l'étape d'action, certaines notes théoriques ont été collectées de façon systématique. Avant, les données collectées visaient à connaître les perceptions des

deux participantes par rapport aux stratégies élaborées et à leur capacité de mettre en œuvre ces stratégies. Après, le journal de bord était utilisé afin de substituer l'entretien lors de la réflexion individuelle et ainsi offrir des opportunités aux participantes de s'approprier progressivement leur démarche de résolution de problème. Beaudoin (2010) indique que le rapport à l'écrit des enseignants d'EPS est parfois difficile. Il semble que le recours à un journal de bord sous format vocal permettrait une meilleure assiduité dans son utilisation. Dans le cadre de notre recherche, les deux participantes ont tout de même chacune choisi de conserver le format papier.

En ce qui a trait au journal de bord du chercheur, celui-ci était sous format écrit et les entrées étaient systématiques. Après chaque entretien ou observation réalisé, le chercheur a rédigé une entrée afin d'y consigner les quatre types de notes vus précédemment, à savoir des notes : a) de site liées à ses impressions, ses craintes, ses bons coups et ses erreurs; b) théoriques pertinentes liées à l'opérationnalisation des stratégies, au déroulement du processus d'accompagnement professionnel, aux indicateurs des approches en ES, aux dimensions de l'évaluation, aux pratiques hors-classe et au degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes; c) méthodologiques liées au déroulement de la collecte et de l'analyse des données ainsi qu'aux réflexions pouvant influencer les collectes et analyses subséquentes et d) personnelles liées à son intégration auprès des participantes et dans le milieu (Laperrière, 2009), mais également à une prise de conscience de sa subjectivité (Biémar et Castin, 2012; Boucenna, 2012). Ces données ont apporté des éléments de réponse aux trois objectifs de recherche et à l'objectif de formation, ont permis de contextualiser les résultats provenant des analyses et ont favorisé un réajustement constant de la démarche de collecte des données.

3.4.2 *Analyse des données*

L'analyse des données collectées par l'entremise des journaux de bord s'est faite à l'aide d'analyses de contenu inductives. La fiabilité de ces analyses était assurée

grâce à une corroboration auprès des participantes lors de l'étape de bilan. Les interprétations faites par le chercheur des données analysées dans les journaux de bord étaient alors présentées aux participantes pour s'assurer d'interpréter ces données de façon complète et juste.

4. ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNÉES

De par sa nature flexible, interactive et transformative, le déroulement d'une RAF requiert la simultanéité de l'analyse et de la collecte des données. Les données collectées ont été analysées systématiquement à chaque étape du processus d'accompagnement professionnel afin d'obtenir des informations qui permettaient de structurer les collectes de données subséquentes. Ces analyses ont été réalisées de façon séquentielle entre les cycles d'accompagnement à l'aide de l'analyse de contenu. Pour bien répondre aux objectifs de cette recherche, il convenait toutefois de surpasser ce premier niveau d'analyse spécifique à chacune des méthodes de collecte de données. Le questionnement analytique a été utilisé afin d'effectuer une analyse transversale de l'ensemble des données collectées.

Le questionnement analytique est une technique d'analyse versatile qui répond à des questions par de nouvelles questions (Paillé et Mucchielli, 2012). L'intérêt d'utiliser ce type d'analyse est qu'il considère à la fois les objectifs de la recherche et les particularités du corpus à analyser, ce qui assure un niveau de crédibilité important (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans le cadre de la présente recherche, le questionnement analytique a été effectué en trois étapes.

La première étape était de construire un canevas investigatif qui est un ensemble plus ou moins structuré de questions et de sous-questions opérationnalisant le regard interrogatif porté sur les données (Paillé et Mucchielli, 2012). Les questions formulées devaient permettre d'opérationnaliser le mieux possible les objectifs visés par l'analyse transversale des données. Les questions du canevas investigatif devenaient ainsi des

guides pour l'analyse. Au départ, les questions du canevas étaient relativement générales et découlaient des objectifs de la recherche. Ensuite, il était enrichi de questions plus analytiques qui permettaient d'analyser directement les données.

La deuxième étape de la démarche d'analyse par questionnaire analytique a été de soumettre le corpus de données aux questions formulées précédemment afin de générer de nouvelles questions plus précises et en lien direct avec le matériel analysé. Ces nouvelles sous-questions permettaient de répondre progressivement aux questions initiales tout en peaufinant l'analyse subséquente (Paillé et Mucchielli, 2012). Les questions d'analyse devaient être précises, opérationnelles et orientées vers les données empiriques (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, les questions d'analyse n'étaient pas très éloignées des objectifs de la recherche. Ces questions devaient permettre de préciser, différencier, contraster, départager, isoler et comparer les données (Paillé et Mucchielli, 2012). C'est en grande partie autour de ce type de questions qu'était bâtie la dernière version du canevas investigatif. Autrement dit, pour que l'analyse progresse, le chercheur posait ses questions générales au corpus, obtenait un premier niveau de réponse, convertissait cette réponse en une ou plusieurs questions analytiques, jusqu'au moment où le canevas investigatif soit suffisamment discriminant et que les éléments de réponse puissent être rassemblés, détaillés et finalisés (Paillé et Mucchielli, 2012).

La troisième étape consistait à répondre progressivement aux questions en générant des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques ou de propositions à partir du corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2012).

En résumé, la stratégie d'analyse par questionnaire analytique impliquait l'élaboration d'un canevas investigatif et une lecture attentive et répétée du corpus de données de sorte à pouvoir répondre aux questions formulées initialement, d'abord par de nouvelles questions qui permettaient de préciser le questionnaire et tenir lieu de réponses provisoires, puis par des réponses plus détaillées en lien direct avec les

objectifs de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans la présente recherche, le canevas investigatif s'est construit dès le début des lectures préliminaires à partir des objectifs de la recherche transformés en questions générales. Par exemple, les lectures préliminaires visant à cibler des énoncés pour répondre à la question générale « Comment les stratégies élaborées par les participantes ont-elles été opérationnalisées? » ont permis d'ajouter des questions analytiques au canevas (ex. : Quelles sont les problématiques identifiées par les participantes relativement à l'évaluation en ES? Quelles sont les stratégies planifiées pour chacune des problématiques retenues? Quelles sont les stratégies réellement mises en place?), puis des sous-questions plus précises (ex. : Quels sont les indicateurs de succès pour chacune des stratégies? Comment les stratégies ont-elles été mises en place? Qu'en est-il de l'efficacité des stratégies opérationnalisées?). À la fin, chacune des questions du canevas a obtenu une réponse à partir des analyses de contenu effectuées. Ce travail d'analyse continu a permis de répondre aux objectifs de la recherche en considérant les données provenant des différentes méthodes et des différents moments de collecte. Au total, le canevas investigatif était composé de : a) cinq objectifs de recherche; b) cinq questions générales; c) 21 questions analytiques; d) 23 sous-questions de niveau 1 et e) 9 sous-questions de niveau 2. La figure 7 permet de schématiser l'évolution de l'analyse par questionnement analytique pour l'objectif de recherche « Décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES ».

5. PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les stratégies destinées à assurer la rigueur méthodologique d'une recherche visent, la plupart du temps, soit à réduire au minimum la subjectivité du chercheur, soit à fournir l'information nécessaire pour permettre à ceux qui reçoivent les résultats de vérifier la démarche suivie pour les obtenir (Gagnon, 2005). Dans la RAF, la rigueur fait référence au fait de s'assurer que les résultats de la recherche sont dignes de confiance, c'est-à-dire qu'ils ne reflètent pas une perspective particulière du chercheur

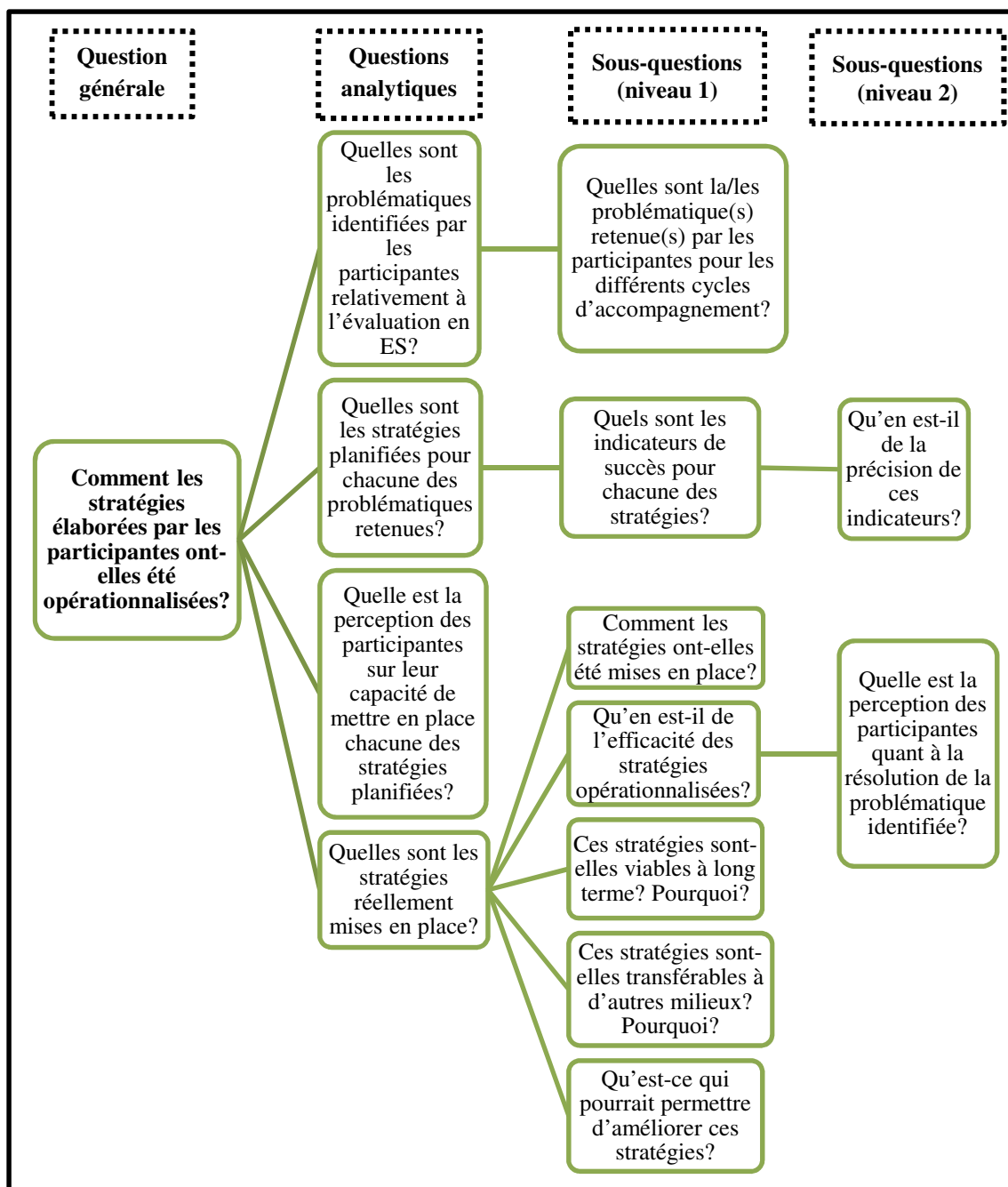


Figure 7 – Exemple d'une analyse par questionnaire analytique

et qu'ils ne sont pas basés sur une analyse simple et superficielle des données collectées (Stringer, 2007). La partie qui suit permet de mettre en lumière les moyens qui ont été mis en place dans le cadre de ce projet de recherche doctoral afin de répondre aux quatre critères de rigueur méthodologique spécifiques à la RAF (Savoie-Zajc, 2001), à savoir : a) le respect des valeurs et des principes démocratiques; b) la faisabilité; c) la cohérence systémique et d) l'appropriation.

5.1 Respect des valeurs et des principes démocratiques

Le premier critère, celui du respect des valeurs et des principes démocratiques, fait référence au degré d'inclusion des participants dans la recherche ainsi qu'à la qualité des échanges effectués (Savoie-Zajc, 2001). Ainsi, le chercheur devait s'assurer que la recherche est conduite de façon à ce que les : a) entretiens de groupe se fassent dans le respect de la dignité de chacun; b) interprétations faites des données collectées soient les plus complètes et les plus justes possible et c) conflits susceptibles d'apparaître soient communiqués et discutés au sein du groupe (Savoie-Zajc, 2001). Trois stratégies ont permis de répondre à ce critère de rigueur méthodologique. Premièrement, le journal de bord des participantes permettait à ces dernières de s'exprimer librement et de se faire entendre à travers cet outil de collecte de données. Deuxièmement, l'étape de clarification permettait aux participantes de discuter des règles de fonctionnement des entretiens collectifs au début de chaque cycle afin de s'assurer que tout le monde puisse s'exprimer librement dans un climat de respect, mais également de choisir une démarche de gestion des conflits qui pourraient survenir lors de ces entretiens. Finalement, le « member-checking », technique d'objectivation des données suggérée par Stringer (2007) et réalisée dans le cadre de cette recherche à l'aide d'un bilan d'entretien collectif partagé avec les participantes après chacun des entretiens de ce type, permettait de s'assurer que les interprétations faites par le chercheur étaient les plus complètes et les plus justes possible.

5.2 Faisabilité

Le second critère, celui de faisabilité, rappelle que la recherche doit être articulée autour de la résolution de problèmes réels vécus par les participants (Savoie-Zajc, 2001). L'étape de négociation de la démarche d'accompagnement professionnel mise en place dans cette RAF permettait de cibler les problèmes réels des participantes par rapport à l'évaluation en ES. Ce critère suggère également que les changements apportés dans le milieu doivent être viables (Savoie-Zajc, 2001). L'utilisation d'un journal de bord des participantes permettait de questionner systématiquement les participantes avant et après l'étape d'action relativement à la viabilité des stratégies planifiées puis mises en place.

5.3 Cohérence systémique

Le troisième critère, celui de cohérence systémique, renvoie à trois éléments essentiels à respecter dans une RAF. Le premier est de décrire clairement le processus de recherche afin d'assurer un certain degré de transférabilité des résultats à d'autres populations, lieux et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques (Gagnon, 2005; Savoie-Zajc, 2001). En RAF, les résultats obtenus s'appliquent seulement aux personnes et au milieu où la recherche prend place (Stringer, 2007). Cela ne veut pas dire qu'aucun résultat n'est applicable à d'autres milieux ou personnes. Pour ce faire, le chercheur doit toutefois offrir une description riche et détaillée des contextes, activités et événements reportés dans l'étude (Savoie-Zajc, 2011; Stringer, 2007). Il sera possible pour les lecteurs d'utiliser leur jugement afin de déterminer si oui ou non leur contexte est assez similaire pour que les résultats de recherche soient transférables à leur réalité. C'est ce qui a été fait dans la présente recherche, notamment grâce à une description précise : a) des contextes du déroulement de la recherche à l'aide du journal de bord du chercheur; b) des caractéristiques de l'échantillon et du milieu où se déroule l'étude; c) de la démarche méthodologique et d) du dispositif d'accompagnement professionnel déployé avec les participantes.

Le deuxième élément essentiel à respecter concerne la cohérence entre les objectifs de la recherche, les données collectées et les résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2001). Il convient en effet de développer des stratégies permettant la révision et l'évaluation par d'autres chercheurs de la démarche de recherche, et en particulier, de son analyse des changements observés et des justifications apportées (Poupart *et al.*, 1997). La première stratégie qui a été déployée dans le cadre de cette recherche en ce qui a trait à cet élément de cohérence systémique est d'avoir recours à plusieurs chercheurs afin de réviser les méthodes de collecte et d'analyse des données et ainsi diminuer les biais potentiels (Denzin et Lincoln, 1994). Dans la présente étude, les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées étaient confrontées au point de vue des membres de l'équipe de direction composée de trois professeurs. La deuxième stratégie a été d'utiliser un journal de bord du chercheur. Cette méthode de collecte de données permettait de consigner les décisions qui avaient été prises dans la démarche de RAF et les justifications sous-jacentes à ces décisions. La troisième stratégie renvoie à l'élaboration d'un tableau-synthèse permettant d'explicitier la cohérence entre les objectifs de la recherche et la démarche méthodologique choisie (voir tableau 8).

Le troisième élément essentiel relativement à la cohérence systémique concerne la crédibilité. Est-ce que le chercheur observe ou mesure bien ce qu'il veut et prétend observer et mesurer? Est-ce que les descriptions et les explications du phénomène étudié sont des représentations authentiques de la réalité? Est-ce que la collecte et l'analyse des données ont été menées de façon rigoureuse? (Gagnon, 2005; Savoie-Zajc, 2011). Une première action entreprise afin d'assurer la crédibilité des résultats a été de diminuer l'influence de la présence du chercheur sur le déroulement normal du cours en : a) observant toujours les mêmes groupes lors des observations en gymnase et b) répondant aux questions des élèves de ces groupes après leur avoir expliqué les raisons de notre présence (Gagnon, 2005). Une deuxième action permettant d'assurer la crédibilité des résultats a été d'avoir recours à la triangulation. La triangulation est un processus qui permet d'augmenter la crédibilité d'une recherche en s'assurant que

les résultats obtenus ne proviennent pas d'une seule méthode, d'une seule source ou d'un biais du chercheur lors de l'analyse (Denzin et Lincoln, 1994; Fortin, 2010). La fonction de la triangulation est de révéler la compréhension d'un objet de recherche sous différents aspects de la réalité empirique. (Denzin et Lincoln, 1994). Trois modes de triangulation ont été pris en compte puis opérationnalisés dans le cadre de cette recherche, soit la : a) triangulation des méthodes; b) triangulation des chercheurs et c) triangulation des données.

La triangulation des méthodes consiste à vérifier la cohérence des résultats obtenus grâce à la combinaison de différentes méthodes de collecte de données (Creswell, 2014; Denzin et Lincoln, 1994). Les conclusions et les résultats de recherche sont plus crédibles s'ils sont basés sur plusieurs méthodes de collecte de données (Fortin, 2010; Yin, 2014). Cette plus grande crédibilité vient du fait que l'utilisation de plusieurs méthodes permet de combler les faiblesses ou les biais d'une méthode utilisée seule (Denzin, 1988). Dans la présente recherche, la triangulation des méthodes permettait de répondre aux objectifs de la recherche à l'aide de données provenant toujours d'un minimum de trois méthodes de collecte de données. Par exemple, la description de l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes (objectif de recherche #3) était possible grâce aux données collectées à l'aide des entretiens individuels, des observations directes et des journaux de bord. De plus, les journaux de bord des participantes et du chercheur permettaient de collecter des traces tout au long de la recherche afin de remettre les éléments en contexte lors des analyses et de la rédaction.

La triangulation des chercheurs fait référence au fait d'avoir recours à plusieurs chercheurs ou cochercheurs afin de réviser les méthodes de collecte et d'analyse des données et ainsi diminuer les biais potentiels (Denzin et Lincoln, 1994). Dans cette recherche, deux moyens ont été mis en place afin d'opérationnaliser ce mode de triangulation. Premièrement, tel que mentionné précédemment, les méthodes de collecte et d'analyse des données ont été confrontées au point de vue des membres de

l'équipe de direction composée de trois professeurs. Deuxièmement, le chercheur a eu recours à d'autres codeurs lors de l'analyse des données. Ces ententes interjuges, menées de façon rigoureuse, ont permis d'assurer une crédibilité dans les résultats obtenus (Gagnon, 2005).

Enfin, la triangulation des données consiste à vérifier la cohérence entre les différentes données collectées (Denzin et Lincoln, 1994). Cette cohérence peut être vérifiée en comparant l'information collectée à des moments différents et avec des méthodes différentes. Une telle comparaison ne permet pas toujours de trouver une cohérence entre les données, mais elle aide à comprendre quand et pourquoi il peut y avoir des différences (Denzin et Lincoln, 1994). Dans le cadre de la présente recherche, la triangulation des données a été réalisée de façon systématique par l'entremise du questionnement analytique. En effet, le questionnement analytique a permis de trianguler l'ensemble des données collectées tout au long du processus de recherche à l'aide de questions générales et analytiques afin d'offrir des éléments de réponse aux objectifs de la recherche.

5.4 Appropriation

Le quatrième critère, celui d'appropriation, renvoie au fait que la démarche de RAF doit avoir été planifiée, conduite et documentée de façon à ce que les participants soient stimulés de s'engager dans celle-ci et de la poursuivre après le retrait des accompagnateurs (Savoie-Zajc, 2001). Le chercheur doit également identifier le degré d'appropriation de la recherche par les participants (Savoie-Zajc, 2001). Ce critère renvoie à l'objectif de formation formulé précédemment. Afin d'assurer la présence de ce critère, mais également pour favoriser une pérennisation des changements survenus dans les pratiques évaluatives en ES des enseignantes d'EPS accompagnées, deux stratégies ont été mises en place afin de rendre ces derniers autonomes par rapport à la démarche de résolution de problème (Biémar et Castin, 2012; Lafortune *et al.*, 2008). La première stratégie concerne la position assumée par le chercheur. Trondsen et

Saudaunet (2009) mentionnent qu'une présence trop « invisible » en début d'accompagnement sème la confusion chez les participants qui ont peur de faire des erreurs ou de ne pas travailler correctement. Les auteurs suggèrent alors d'adopter une position qui se rapproche de la position « active-tierce » proposée par DeLavergne (2007) dans son texte portant sur les différents rôles des chercheurs en recherche participative. La position « active-tierce » permet au chercheur de se retirer progressivement afin de rendre les accompagnés plus autonomes. Dans cette position, le chercheur joue un rôle d'expert-conseil qui lui permet d'être en action avec les accompagnés, sans toutefois intervenir (DeLavergne, 2007). Cette position a été celle adoptée lors de cette recherche.

La seconde stratégie renvoie à l'utilisation d'outils de gestion adaptés à la réalité des participantes (Biémar et Castin, 2012) afin que ces dernières deviennent progressivement responsables de diriger les différentes étapes de la démarche de résolution de problème. McNiff et Whitehead (2011) soulèvent l'importance des indicateurs de succès comme dispositif de gestion afin de juger du succès des solutions mises en œuvre. L'utilisation d'indicateurs de succès dans le cadre d'un parcours professionnalisant visant à rendre les accompagnés autonomes vis-à-vis leur développement professionnel permet à ces derniers de porter un jugement sur l'amélioration de la situation dans laquelle ils se sont engagés sans avoir besoin du regard externe d'un expert. Un dispositif permettant aux accompagnés d'identifier systématiquement des indicateurs de succès a été coélaboré afin de rendre ces derniers autonomes dans les étapes de discussion et de bilan du processus d'accompagnement professionnel mis en place dans notre RAF.

Le deuxième dispositif de gestion utilisé dans cette RAF étaient des journaux de bord. L'utilisation d'un journal de bord des participantes permettait en effet de répondre au critère d'appropriation en : a) ayant accès aux commentaires des participantes en lien avec les éléments de la démarche d'accompagnement qui les ont davantage stimulés à s'engager pleinement dans celle-ci. b) les rendant responsables

de certaines étapes du processus d'accompagnement comme il le permettait dans l'étape de réflexion individuelle de notre parcours professionnalisant où l'entretien individuel était remplacé progressivement par un journal de bord afin de rendre l'individu autonome dans la démarche de collecte de données (Lafortune *et al.*, 2008) et c) donnant aux accompagnés le sentiment de se développer professionnellement grâce à un suivi constant (Biémar et Castin, 2012). De son côté, le journal de bord du chercheur permettait à ce dernier de noter ce qui semble favoriser l'engagement des participantes dans les différentes étapes du processus d'accompagnement, mais également le degré d'appropriation de la démarche par ces dernières.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La réalisation de cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. L'attestation de conformité est disponible à l'annexe I.

Selon Crête (2009), le chercheur n'a pas seulement des obligations et des responsabilités au point de vue de la rigueur méthodologique, mais également par rapport à l'éthique vis-à-vis la communauté scientifique, les participants et la société. Fortin (2010) ajoute qu'une recherche doit être conduite dans le respect des droits de la personne et qu'elle doit avoir des effets pour la société et la communauté scientifique, mais que ces effets ne doivent pas provenir d'une interprétation biaisée du chercheur. Lorsqu'on veut entreprendre un projet de recherche, les bénéfices doivent être supérieurs aux risques pour les participants (Crête, 2009). Le chercheur fait face à un problème éthique potentiel chaque fois qu'il juge que les inconvénients pourraient excéder les avantages (Fortin, 2010). À ce sujet, un formulaire de consentement a été signé par chacune des participantes afin d'assurer le respect du consentement libre et éclairé. De plus, ce formulaire leur a permis de bien comprendre les moyens qui ont été mis en œuvre afin de conserver leur anonymat et d'assurer l'équilibre entre les risques et les bénéfices.

CINQUIÈME CHAPITRE RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats de cette recherche sont présentés en fonction des pôles de recherche, d'action et de formation. Pour chaque pôle, les résultats obtenus sont présentés en fonction des objectifs de la recherche identifiés à la section 4 du troisième chapitre. Les résultats sont discutés à la fin de chacun des trois pôles afin de faire ressortir les principaux éléments de réflexion au regard de la documentation scientifique.

1. PÔLE « RECHERCHE »

Les résultats présentés dans cette section permettent de répondre aux objectifs du pôle « recherche », à savoir de décrire : a) l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES; b) la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel et c) l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes.

1.1 Opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes

Les résultats présentés dans cette section permettent de décrire l'opérationnalisation des stratégies élaborées par les participantes par rapport à leurs pratiques évaluatives en ES. Ces résultats sont présentés en fonction des deux cycles d'accompagnement réalisés avec les participantes.

1.1.1 Premier cycle d'accompagnement

Le premier cycle d'accompagnement s'est échelonné du mois de janvier 2017 au mois de juillet 2017. Les résultats qui suivent permettent d'identifier : a) les problématiques identifiées relativement à l'évaluation en ES; b) la problématique à

résoudre choisie par les participantes; c) les stratégies planifiées et d) les stratégies réellement mises en place.

1.1.1.1 Problématiques identifiées relativement à l'évaluation en ES

L'entretien individuel réalisé lors de l'étape de relation avec chacune des deux participantes a permis de collecter des données relativement aux problématiques spécifiques à l'évaluation en ES. Le tableau 9 permet d'identifier les sept problématiques communes identifiées par les participantes.

Tableau 9

Problématiques identifiées par les participantes relativement à l'évaluation en ES

Problématiques liées à l'évaluation en ES
1. L'ES est une compétence qui se développe souvent à l'extérieur des murs de l'école, ce qui la rend difficile à évaluer;
2. Le manque de temps pour évaluer tout le monde de façon adéquate;
3. Ce ne sont pas tous les enfants qui sont assez autonomes ou matures pour prendre en charge leur santé et leur bien-être au primaire;
4. L'incertitude liée à la façon adéquate d'évaluer en ES;
5. La difficulté d'avoir un jugement équitable pour tous;
6. L'absence d'outils d'évaluation adéquats en ES;
7. Le fait d'évaluer quotidiennement l'ES.

La problématique retenue par les deux participantes pour le premier cycle de résolution de problème est le manque de cohérence dans l'évaluation en ES au regard de trois éléments, soit : a) ce que font les titulaires en classe; b) ce qui est proposé dans les documents ministériels et c) ce que font les parents à la maison. Ces dernières ont décidé de cibler une problématique plus large pour profiter du contexte de la recherche et des libérations possibles afin de résoudre les principaux irritants liés à l'évaluation de l'ES dans leur milieu.

Cette problématique intègre plusieurs des éléments communs soulevés précédemment. En effet, les stratégies développées afin d'améliorer la cohérence entre l'évaluation en ES et ce qui est proposé dans les documents ministériels ont permis d'aborder les problématiques suivantes : a) l'incertitude liée à la façon adéquate d'évaluer en ES; b) la difficulté d'avoir un jugement équitable pour tous; c) l'absence d'outils d'évaluation adéquats en ES et d) le fait d'évaluer quotidiennement l'ES. La stratégie planifiée pour améliorer la cohérence entre l'évaluation en ES et ce que font les parents à la maison a permis d'aborder la problématique liée au fait que l'ES est une compétence difficile à observer puisqu'elle se développe souvent à l'extérieur des murs de l'école. Enfin, la stratégie planifiée afin d'améliorer la cohérence avec ce que font les titulaires en classe ne permet pas d'aborder une des problématiques communes identifiées par les participantes en ce qui a trait à l'évaluation en ES. Cet élément de la problématique retenue est en effet apparu seulement lors de l'étape de négociation.

1.1.1.2 Stratégies planifiées pour résoudre la problématique

L'étape de discussion du premier cycle de résolution de problème a permis aux participantes de planifier quatre stratégies pour résoudre la problématique retenue qui cible un manque de cohérence dans l'évaluation en ES et ce que font les titulaires en classe, ce qui est proposé dans les documents ministériels et ce que font les parents à la maison. La première stratégie planifiée est de créer une planification globale en ES allant de la maternelle à la 6^e année à partir des documents ministériels, mais également en considérant ce qui est abordé par les titulaires de classe pour s'assurer de ne pas répéter l'information, mais bien de la compléter ou de cibler d'autres objets d'enseignement.

La deuxième stratégie planifiée est d'associer chaque objet d'enseignement abordé dans la planification globale avec des savoirs essentiels à acquérir et des critères d'évaluation afin de pouvoir créer des outils d'évaluation spécifiques à l'ES.

La troisième stratégie planifiée est de créer et d'utiliser un portail d'information pour les parents. Ce portail doit servir à faire le lien entre les objets d'enseignement en ES abordés dans les cours d'EPS et ce qui est fait à la maison. Le but visé est d'informer les parents sur les divers sujets en ES et de les impliquer dans l'apprentissage de leur enfant, mais également de les sensibiliser par rapport à l'ES.

La quatrième stratégie planifiée est d'utiliser un portfolio en collaboration avec les titulaires de classe afin d'accompagner l'élève en ES de la maternelle à la 6^e année. De cette façon, il devient plus réaliste de travailler sur l'adoption de saines habitudes de vie à moyen et long termes puisque cet outil permet d'accompagner les élèves durant tout leur parcours à l'école.

Après la planification des stratégies, les participantes ont identifié des indicateurs de succès qui leur permettraient de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies mises en place. Le tableau 10 présente les stratégies associées à chacun des indicateurs.

1.1.1.3 Stratégies réellement mises en place

La planification globale en ES a été élaborée lors du premier entretien de travail qui a eu lieu le 28 mars 2017 (voir annexe J). Lors de la deuxième rencontre de travail du 7 avril 2017, les savoirs essentiels devant être acquis par l'élève ainsi que les critères d'évaluation ont été précisés pour chaque objet d'enseignement abordé de la maternelle à la 6^e année. Les fondations pour mettre en place cette stratégie étaient donc en place, mais les deux participantes ont décidé de l'opérationnaliser seulement au début de la prochaine année scolaire en septembre 2017 afin de débiter celle-ci avec leur nouvelle planification.

Tableau 10
Indicateurs de succès planifiés par les participantes pour chacune des stratégies du 1^{er} cycle

Stratégies	Indicateurs de succès
Créer une planification globale en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un meilleur jugement; • Avoir une meilleure cohésion dans l'approche Santé globale.
Créer des outils d'évaluation selon la planification globale en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un meilleur jugement; • Outil fonctionnel; • Outil valide.
Créer un portail d'information pour les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Lien parent/enfant renforcé; • Parents utilisent le portail; • Parents nous parlent du portail.
Utiliser un portfolio en ES en collaboration avec les titulaires de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Simple à utiliser; • Rangement dans les classes.

Un outil d'évaluation a été créé à partir de la planification globale lors de la deuxième rencontre de travail le 7 avril 2017. Il s'agit d'une feuille qui permet d'évaluer les critères d'évaluation qui reviennent de façon continue, soit : a) la participation; b) l'hygiène; c) la sécurité; d) l'esprit sportif; e) le dosage de l'effort et f) la relaxation (voir annexe K). Cette feuille permet d'évaluer les élèves à chaque cours sur différents objets d'évaluation en ES. Elle offre un espace pour les commentaires et pour y inscrire un code pour les réponses aux questions spécifiques à l'ES portant sur les objets d'évaluation qui reviennent de façon ponctuelle comme la vigueur musculaire et l'endurance cardio-vasculaire. La feuille de l'annexe K est un modèle où aucun nom d'élève n'est inscrit, mais il est important de noter que dans la version officielle, le nom de tous les élèves est automatiquement inscrit. Selon les participantes, la feuille a été utilisée à tous les cours du 10 avril 2017 jusqu'à la fin de l'année scolaire, mis à part certains oublis involontaires. Les observations réalisées dans le milieu confirment que les feuilles ont été complétées pour tous les groupes chaque jour. Les participantes l'utilisent surtout en début et en fin de cours, particulièrement pour noter

les élèves sur leur participation et leur hygiène (port de vêtements adéquats). France utilise une tablette électronique pour compléter la feuille alors que Marie utilise une version papier.

Lors du premier cycle, le portail d'information n'a pas été mis en place par les participantes puisqu'elles ont utilisé le temps à leur disposition pour développer et mettre en place leur outil d'évaluation en ES. Marie s'est toutefois informée sur la possibilité d'intégrer ce portail directement sur le site de l'école et elle a reçu une réponse positive. Il a donc été convenu par les participantes que le portail d'information pour les parents sera intégré sur le site de l'école en septembre 2017.

Pour sa part, la stratégie visant à utiliser un portfolio en collaboration avec les titulaires de classe afin d'accompagner les élèves en ES n'a pas été seulement reportée, mais bien laissée de côté par les participantes. Ces dernières préféraient se concentrer sur les autres stratégies qui prenaient déjà beaucoup de temps. De plus, Marie a mentionné lors du premier bilan que « c'était aussi problématique pour les titulaires de faire le suivi, de le garder ». Il ne s'agit donc pas d'une stratégie qu'elles oublient totalement, mais elles ne croient pas pouvoir l'opérationnaliser dans le cadre de la présente recherche.

Les participantes ont été questionnées sur l'efficacité des stratégies opérationnalisées lors de la réflexion individuelle post-action et du bilan. Dans ce premier cycle, elles se sont seulement prononcées sur l'efficacité de l'outil d'évaluation créé puisque les autres stratégies planifiées n'avaient pas encore été mises en place.

Pour le premier indicateur de succès associé à l'outil d'évaluation, soit d'avoir un meilleur jugement, les deux participantes mentionnent que cet indicateur est atteint. Par contre, leurs propos suggèrent plutôt que l'outil les aide à justifier adéquatement la note d'un élève aux parents et pas nécessairement à avoir un meilleur jugement quant aux apprentissages des élèves. Lors du bilan, Marie mentionne notamment que « c'est

aussi beaucoup plus facile d'utiliser la feuille afin de discuter avec les parents. J'ai beaucoup plus de concret ». France ajoute qu'en fin d'étape : « ça nous parlait plus parce qu'on était capable d'avoir un meilleur suivi pour les parents... d'avoir des preuves ». Même si les participantes soulignent que l'outil d'évaluation leur permet d'être plus en confiance devant les parents, il est possible de croire que cette confiance émane d'un jugement plus adéquat qui repose sur des traces concrètes prises durant les cours d'EPS.

Le second indicateur de succès était que l'outil d'évaluation créé devait être fonctionnel. Selon les deux participantes, cet indicateur a également été atteint. Elles justifient leur position à partir de quatre éléments, à savoir que l'outil : a) est simple à utiliser; b) est visuellement fonctionnel, c'est-à-dire qu'il y a plein d'informations, mais qu'elles sont faciles à détecter; c) facilite la prise de traces en continu et l'ajout de commentaires, ce qui favorise un meilleur suivi des élèves et d) facilite la compilation des notes puisque tout est au même endroit pour l'ES. Les deux défis identifiés lors du bilan pour le prochain cycle sont de : a) prendre le temps d'expliquer le fonctionnement de l'outil d'évaluation aux nouveaux suppléants pour assurer un meilleur suivi et b) se réserver un temps en fin de journée pour compléter les critères manquants lorsque certaines périodes ne se déroulent pas comme prévu.

Le troisième indicateur concerne la validité de l'outil. Les deux participantes jugent cet indicateur atteint. Lors du bilan, Marie mentionne que l'outil ne permet pas nécessairement de prendre plus de traces, mais que ces dernières sont beaucoup plus précises pour chacun des éléments évalués. France ajoute que le seul critère d'évaluation pour lequel certains éléments observables devraient être précisés sur la feuille est l'esprit sportif puisqu'elle a plus de difficulté à bien l'identifier durant les cours.

Les participantes ont été questionnées sur la viabilité des stratégies opérationnalisées lors des réflexions individuelles pré et post-action. Dans ce premier

cycle, elles se sont donc seulement prononcées sur la viabilité de l'outil d'évaluation créé. Les deux participantes jugent l'outil d'évaluation en ES comme une stratégie viable à long terme dans leur milieu pour trois principales raisons : a) l'outil facilite leur organisation et le suivi des élèves; b) l'utilisation de l'outil ne nécessite pas de temps supplémentaire et c) la compilation des résultats est grandement facilitée. Par contre, France ajoute que cela peut nécessiter l'achat de matériel visant à faciliter la prise de note, tel qu'une tablette électronique ou une tablette rigide accompagnée de protège-feuilles épais et transparents.

Lors de leurs réflexions individuelles pré et post-action, les deux participantes se sont prononcées sur la transférabilité de la stratégie opérationnalisée, soit l'outil d'évaluation en ES. Selon elles, cette stratégie est parfaitement transférable dans d'autres milieux, notamment à cause de sa simplicité. Marie mentionne également que des titulaires de classe de leur école les ont déjà approchées pour avoir l'outil d'évaluation et l'adapter à leurs critères d'évaluation : « Les enseignantes de classe m'ont demandé de leur présenter notre outil. Elles voient un transfert possible dans leur salle de classe. Il ne leur restera qu'à modifier le titre des colonnes pour y placer leurs critères d'observation ». Elle ajoute que les autres spécialistes de l'école (musique, anglais) étaient également intéressés par l'outil d'évaluation. France souligne que si « notre création fonctionne bien, elle pourrait être également présentée aux autres éducateurs physiques de la commission scolaire qui apprécieraient cet outil de travail simple et efficace ». Après avoir davantage testé et modifié leur outil d'évaluation, les deux participantes souhaitent donc le partager avec les enseignantes et les autres spécialistes de leur milieu, mais également avec des éducateurs physiques et à la santé d'autres écoles.

Lors de la réflexion individuelle post-action et du bilan du premier cycle, les participantes ont été invitées à proposer leurs suggestions afin d'améliorer les stratégies opérationnalisées. Dans le cadre du premier cycle, elles se sont donc exprimées sur l'outil d'évaluation en ES. Leur première suggestion était de placer la colonne des

commentaires à gauche et non à droite afin de décaler les noms des élèves un peu plus vers le centre pour mieux les voir, ce qui s'avérait plus pertinent selon elles puisque la colonne commentaire était moins souvent utilisée : « Nous avons, ma collègue et moi, fait de légères modifications sur la feuille en inversant la colonne des commentaires au début afin de mieux lire les noms et prénoms des élèves » (France). La deuxième suggestion, également proposée par France, serait de cibler des critères d'évaluation particuliers en fonction de l'étape en cours au lieu de tous les placer sur la feuille puisqu'il était un peu irréaliste d'évaluer tous ces critères à chaque étape. Finalement, France suggère également d'avoir des feuilles recto verso pour des raisons environnementales.

1.1.2 Deuxième cycle d'accompagnement

Le deuxième cycle d'accompagnement s'est échelonné du mois d'août 2017 au mois de décembre 2017. Les résultats qui suivent permettent d'identifier la problématique retenue par les participantes, les stratégies planifiées et les stratégies réellement mises en place.

1.1.2.1 Problématique retenue pour le 2^e cycle

La problématique retenue pour le deuxième cycle d'accompagnement est la même qu'au premier, soit le manque de cohérence dans les évaluations en ES par rapport à : a) ce que font les titulaires en classe; b) ce qui est proposé dans les documents ministériels et c) ce que font les parents à la maison. De cette façon, les participantes souhaitaient continuer de mettre en place et d'expérimenter les stratégies développées lors du premier cycle.

1.1.2.2 Stratégies planifiées pour résoudre la problématique

Dans le but de poursuivre la résolution de la même problématique qu'au premier cycle, les participantes ont décidé de continuer la mise en place de trois des quatre stratégies déjà planifiées, soit de créer : a) une planification globale en ES en fonction des documents ministériels; b) des outils d'évaluation spécifiques à l'ES selon la planification globale précédente et c) un portail d'information en ES pour les parents. Comme cela a été précisé précédemment, la stratégie visant à utiliser un portfolio en collaboration avec les titulaires de classe pour accompagner les élèves en ES de la maternelle à la 6^e année a été laissée de côté.

Les participantes jugeaient que les indicateurs de succès planifiés lors du premier cycle étaient trop imprécis. Des indicateurs de succès ajustés ont donc été planifiés lors de l'étape de discussion du deuxième cycle. Par exemple, l'indicateur de succès « Lien parent/enfant renforcé » du premier cycle a été remplacé par « Donne l'occasion aux parents et aux enfants de prendre connaissance ensemble des mêmes informations » lors du deuxième cycle. Le tableau 11 présente ces nouveaux indicateurs de succès associés à chacune des stratégies.

1.1.2.3 Stratégies réellement mises en place

La planification globale en ES devait être mise en place en septembre 2017. Par contre, celle-ci ne l'a pas été, les deux participantes mentionnant manquer de temps pour développer les documents et les cours permettant de le faire :

Malheureusement, les conditions n'étaient pas optimales puisque je n'avais jamais vécu une année complète dans cette école [...] Tout ça a fait une grande différence dans mon organisation du temps [...] Donc, je vais placer les blocs tranquillement, parce que je n'ai rien mis de côté, tout ce qu'on a fait était super et notre réflexion était bonne (Marie)

Tableau 11
Indicateurs de succès ajustés et planifiés par les participantes pour chacune des stratégies du 2^e cycle

Stratégies	Indicateurs de succès
Créer une planification globale en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleur suivi de l'élève entre les années; • Meilleure communication avec les titulaires de classe, notamment lors des réunions du personnel; • Permet de vérifier les acquis dans différentes situations sur le terrain (ex. sortie en montagne); • Simplifier la planification durant l'année.
Créer des outils d'évaluation selon la planification globale en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleur jugement; • Simple à utiliser; • Valide en fonction des critères d'évaluation.
Créer un portail d'information pour les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Communication facilitée avec les parents; • Parents utilisent le portail et nous en parlent; • Donne l'occasion aux parents et aux enfants de prendre connaissance ensemble des mêmes informations.

On court après notre temps depuis le début de l'année. Les outils et documents associés à la planification n'ont pas été opérationnalisés ou même créés, mais nous avons encore toutes les feuilles dans nos dossiers [...] Donc à l'hiver, je vais commencer à créer les différents outils et planifications nécessaires pour commencer finalement en septembre 2018, un peu en retard! (France)

L'outil d'évaluation créé lors du premier cycle se révèle être la seule stratégie complètement mise en place. La feuille d'évaluation en ES a en effet été utilisée tous les cours depuis le début du deuxième cycle de résolution de problème. De plus, ce sont maintenant tous les suppléants en EPS qui utilisent cette feuille à chaque cours. Comme lors du premier cycle, les participantes complètent leur feuille d'évaluation en début et en fin de période. Par contre, Marie se garde maintenant 15 minutes à la fin de chaque journée pour préciser les traces prises sur sa feuille durant les cours. Même si la feuille demeure principalement utilisée pour la participation et l'hygiène, les participantes

commencent à utiliser davantage les autres objets d'évaluation dans des contextes particuliers, comme l'esprit sportif en basketball par exemple.

Le portail d'information aux parents a été créé et il est fonctionnel depuis le mois d'octobre 2017. Pour l'instant, les participantes tentent principalement d'amener les parents à comprendre le portail et à prendre l'habitude de le consulter. C'est pour cette raison que toutes les lettres liées aux sorties en EPS sont maintenant envoyées aux parents par le portail et non plus en version papier. Les parents peuvent donc répondre à la lettre et leurs réponses sont automatiquement inscrites dans le dossier en ligne des participantes. De plus, un sondage a été testé auprès des élèves de 5^e année et certaines capsules informatives ont été placées sur le portail. Par contre, les éléments spécifiques à l'ES destinés aux parents, tels que les affiches informatives, les devoirs parents-enfant et les résultats de leur enfant aux tests de conditionnement physique accompagnés d'exercices permettant d'améliorer les tests moins bien réussis, seront disponibles progressivement pour les différents niveaux à partir de janvier 2018. Les deux citations suivantes permettent d'exprimer la position des participantes quant à la mise en place de cette stratégie :

Le webmestre a commencé à faire des petites capsules sur le site, mais rien de concret encore. Marie et moi on va fonctionner avec du contenu plus opérationnel spécifique à l'éducation à la santé. C'est donc débuté comme stratégie, mais ce n'est pas encore disponible pour toutes les classes, on veut y aller de façon progressive. (France)

La stratégie est débutée, mais pas encore totalement opérationnalisée [...] Il me reste cette semaine à mettre à jour toutes les lettres aux parents pour les activités qui s'en viennent après les Fêtes. Pour l'instant, on n'a pas encore créé d'affiches et de documents comme on avait parlé pour l'éducation à la santé parce qu'on n'a pas le temps de le faire. Au moins, le lien communication avec les parents est déjà fait et j'ai parti aussi avec les élèves de 5^e année le sondage au début de l'année. Ce dernier a été rempli par les parents (fiche médicale, informations sur les élèves) afin de tout avoir au même endroit sur *Google Form* au lieu de sur plusieurs feuilles éparpillées. Les parents ont donc rempli le questionnaire et moi ça m'a donné une base de

données sur chacun des élèves de 5^e année (nom, # de téléphone, parent 1, parent 2, allergies, contact d'urgence). J'ai choisi de débiter cela avec les 5^e année parce que les titulaires sont super coopératifs et je savais qu'avec eux ça irait bien pour ensuite le faire avec toute l'école. (Marie)

France précise que ce n'est pas par manque d'intérêt si certaines stratégies n'ont pas été opérationnalisées comme prévu, mais bien par manque de temps : « Les deux stratégies ne sont donc pas mortes, on attend d'avoir le temps de les opérationnaliser comme il le faut » (France). Marie mentionne également que les deux stratégies qui n'ont pas encore tout à fait été opérationnalisées l'intéressent toujours, mais que le manque de temps retarde leur mise en place : « Si nous avions eu plus de journées de libération, les stratégies seraient déjà toutes enclenchées [...] En un an et demi, ce n'était pas évident de tout faire, mais ça va tout se faire éventuellement ».

Les participantes ont été questionnées sur l'efficacité des stratégies opérationnalisées lors de la réflexion individuelle post-action et du bilan. Dans ce deuxième cycle, elles se sont seulement prononcées sur l'efficacité de l'outil d'évaluation et du portail d'information aux parents puisque l'autre stratégie, soit la planification globale en ES, n'a pas été mise en place.

Pour le premier indicateur de succès associé à l'outil d'évaluation, soit d'avoir un meilleur jugement, les deux participantes jugent que cet indicateur est atteint. Encore une fois, les raisons évoquées ciblent une meilleure justification de la note aux parents, notamment grâce à des traces accumulées qui permettent de mieux répondre aux questions de ces derniers et à une structure qui facilite la production de statistiques et de graphiques pour appuyer leurs propos. Toutefois, lors du bilan, Marie établit cette fois-ci plus clairement la relation entre sa plus grande confiance de répondre aux questions des parents et le meilleur jugement provenant de leur nouvel outil d'évaluation : « C'est plus facile de répondre aux parents parce qu'avant, tout était mélangé. C'était donc difficile de faire ressortir des éléments plus spécifiques, de

ressortir les points qu'on avait besoin pour mettre une note à l'élève parce qu'on avait plein de feuilles... Ce n'était pas clair ».

Le second indicateur de succès stipule que l'outil d'évaluation doit être simple à utiliser. Tout comme lors du premier cycle, les deux participantes s'entendent pour dire que cet indicateur est atteint. Elles identifient encore une fois que l'outil est simple à utiliser et qu'il facilite le suivi des élèves. Marie ajoute toutefois que le fait que tout soit regroupé sur une seule feuille ne facilite pas seulement l'utilisation de l'outil d'évaluation, mais aussi son organisation alors que toutes les traces liées à l'ES sont rangées à la même place et non dispersées à plusieurs endroits : « là on a un système plus facile pour gérer... que tout soit à la même place et bien rangé. Tout est facile à trouver ». De plus, le défi identifié lors du premier cycle, soit de prendre le temps d'expliquer le fonctionnement de la feuille aux nouveaux suppléants, a été atteint. Il s'avère que son fonctionnement est facile à expliquer et que les suppléants la trouvent également simple à utiliser, ce qui favorise un suivi plus constant des élèves entre chacun des cours.

Finalement, le troisième indicateur de succès, à savoir la validité en fonction des critères d'évaluation, a également été jugé atteint par les deux participantes. Si certains critères demeurent plus utilisés, tels que la participation et l'hygiène, les participantes ont commencé à en aborder d'autres de façon plus régulière, comme le dosage de l'effort et la relaxation. Malgré le fait qu'elles mentionnent qu'il n'est pas toujours facile de trouver le temps de poser des questions spécifiques à l'ES en utilisant l'endroit désigné sur la feuille pour cibler d'autres objets d'évaluation, elles ont commencé à en poser aux élèves sur différents sujets, notamment sur ce qu'est un bon soulier pour l'EPS. Le système associé à ces questions permet également aux participantes de retrouver rapidement les traces prises :

Oui, bien là j'ai commencé avec les questions. J'ai posé des petites questions aux enfants et pris en note leurs réponses en mettant ça en fluo comme on avait dit avec la question en haut. Ça fonctionne super bien à date [...] j'ai posé une question sur ce qu'est un bon soulier d'éducation physique aux élèves du 2e cycle. Donc là j'ai écrit chaussures, je l'ai surligné en rose et j'ai fait le tour de tous les élèves durant le cours et je l'ai mis dans une des deux colonnes surlignées en rose. Donc quand on va poser nos autres questions en ES, on va faire la même chose. On va venir mettre une cote de 0 à 3 qu'on met en rose. Donc quand je vais refaire le tour de mes feuilles, rose ce n'est pas une couleur que j'utilise souvent, donc ça ressort et je vais être capable rapidement de détecter les situations d'évaluation en ES, que ce soit sur un cours ou trois cours (Marie)

Ce qui ressort des propos recueillis, c'est que ce n'est pas l'outil d'évaluation seulement qui devient facilitant dans les pratiques évaluatives en ES, mais également les stratégies connexes développées qui permettent de l'utiliser à son plein potentiel. Au terme des deux cycles réalisés, l'outil apparaît être une stratégie efficace auprès de ces participantes. Comme le mentionne France, « ça va aller avec des essais/erreurs en réalité, on va faire des choses et on va le modifier, mais je pense que le fond de l'outil est super. Ça va être à améliorer avec le temps, mais il n'y a pas tant de grosses affaires à améliorer, ça va être des petites choses ».

Le premier indicateur de succès planifié pour le portail d'information aux parents est que la communication avec les parents soit facilitée. Les deux participantes jugent que cet indicateur est atteint. La première raison évoquée pour appuyer leur position est qu'elles ressentent déjà la création d'un lien plus étroit avec les parents puisque le portail a permis « aux parents de nous écrire davantage par courriel maintenant qu'ils avaient nos coordonnées sous la main. Donc les communications sont beaucoup plus efficaces. Il y a déjà un pas de fait dans la création d'un lien plus étroit avec les parents » (Marie). La deuxième raison évoquée est que dans le cas d'un couple séparé, le portail facilite la communication puisque les deux parents ont accès à l'information en tout temps sur le site.

Le second indicateur de succès vise à ce que les parents utilisent le portail et en parlent aux participantes. Marie juge que cet indicateur est atteint. Lors du bilan, Marie mentionne d'abord que la majorité des parents répond rapidement sur le portail et que certains lui ont même dit que c'était plus rapide et efficace. Par contre, certains semblent avoir plus de difficulté à utiliser le portail, ils sont moins habitués à cette façon de fonctionner. Il faut donc un certain temps pour que les parents s'habituent au portail et cette période d'adaptation demande que l'enseignante réponde aux interrogations des parents. Pour sa part, France a préféré ne pas s'exprimer sur cet indicateur, jugeant qu'elle n'avait pas assez mis en place la stratégie puisque Marie est responsable des deux classes de 5^e année dans lesquelles a lieu le projet-pilote du portail d'information.

Le dernier indicateur de succès est que le portail d'information donne l'occasion aux parents et aux enfants de prendre connaissance ensemble des mêmes informations. Pour les mêmes raisons que l'indicateur précédent, France a décidé de ne pas juger l'atteinte de cet indicateur. Marie juge toutefois que ce dernier est atteint. Elle remarque déjà que les parents séparés ont moins de questions relativement aux différentes lettres envoyées pour les sorties scolaires. Lors du bilan, Marie dit qu'elle aborde le sujet des bonnes chaussures de sport avec les élèves avant Noël pour qu'ils puissent en parler avec leurs parents et en demander comme cadeaux. En plus d'en parler aux élèves, elle comptait construire une affiche qui présente les principaux éléments d'une telle chaussure pour la placer sur le portail afin que les parents aient accès aux mêmes informations que leur enfant :

Là, je parle aux élèves depuis deux semaines des espadrilles, parce que là je leur dis que c'est le temps des Fêtes et qu'ils vont avoir des cadeaux et magasiner alors que pour beaucoup leurs souliers sont trop petits. Donc, là je fais beaucoup de capsules sur c'est quoi une bonne chaussure d'éducation physique, c'est quoi que tu dois regarder. Donc, là je vais bâtir une affiche là-dessus que je pourrai aller mettre sur le site pour dire : "Allez voir avec vos parents, vous avez la possibilité d'aller voir c'est quoi une bonne chaussure d'éducation

physique pour la magasiner ensemble''. Les élèves de 3^e à 6^e année je les ai rendus responsables de ça. Je leur ai dit : ''à l'âge que vous avez, vos parents vont vous demander ce que vous voulez. Ils vont vous demander votre avis. Bien ça et ça, ce sont des bons points à regarder pour une chaussure d'éducation physique.'' Donc on va mettre cette affiche sur le portail [...] Comment les parents peuvent le savoir si on ne leur dit pas? Donc en mettant l'information sur le portail, on va mieux les informer (Marie)

Les stratégies mises en place par les participantes sont jugées efficaces par ces dernières. Par contre, lorsque questionnées pendant le bilan final à savoir si la problématique retenue était résolue, elles ont répondu non sans hésiter. Pour elles, la cohérence entre leur évaluation en ES, ce que font les titulaires en classe, ce qui est proposé dans les documents ministériels et ce que font les parents à la maison passe par bien plus qu'un simple outil d'évaluation construit à partir d'une planification globale en ES. Elles jugent donc que cette cohérence s'est grandement améliorée, mais qu'il faudra attendre que les deux autres stratégies soient pleinement implantées au cours des prochaines années.

Les participantes ont été questionnées sur la viabilité des stratégies opérationnalisées lors des réflexions individuelles pré et post-action. Dans ce deuxième cycle, elles se sont donc prononcées sur la viabilité de l'outil d'évaluation créé et du portail d'information aux parents.

Les deux participantes jugent l'outil d'évaluation en ES comme étant une stratégie viable à long terme dans leur milieu. Comme lors du premier cycle, France appuie sa position en mentionnant un suivi beaucoup plus constant de l'élève. Par contre, elle ajoute que l'outil peut être viable à long terme, car la personne qui l'utilise ne dépend pas de son collègue : « Je trouve que notre feuille a l'avantage que ça n'a pas d'incidence si par exemple Marie arrête de l'utiliser, je peux quand même continuer de le faire de mon côté pour mes groupes. On ne dépend donc pas de notre collègue » (France).

Le portail d'information aux parents est également jugé viable à long terme par les deux participantes. Lors de sa réflexion individuelle préaction, France mentionne qu'il est essentiel d'emboîter ce virage technologique pour les prochaines années : « notre société emboîte chaque année un virage de plus en plus technologique. L'utilisation d'une plate-forme informatique pour diffuser nos messages et informer les familles de notre école aura un impact positif c'est certain ». Elle ajoute également que le portail guidera les familles vers des choix plus sains, ce qui s'avère également important pour les années à venir. Les propos de Marie lors de sa réflexion individuelle préaction complètent ceux de France, à savoir que les familles pourront faire de meilleurs choix, mais ajoute que le suivi auprès d'elles sera beaucoup plus simple et efficace. Pour Marie, le portail offre des informations pertinentes, centralisées et simples à trouver, ce qui en fait une stratégie viable et utile à court, moyen et long termes.

Lors des réflexions individuelles pré et post-action, les deux participantes mentionnent que l'outil d'évaluation est une stratégie transférable à d'autres disciplines et à d'autres milieux. Lors du premier cycle, ces dernières mentionnaient l'intérêt, entre autres, des enseignantes de leur école pour avoir l'outil d'évaluation et l'adapter à leur réalité. Dans ce deuxième cycle, l'outil d'évaluation a été partagé avec les enseignantes qui avaient démontré de l'intérêt : « J'ai également refilé la grille qu'on utilise à des titulaires de classe puisqu'ils m'avaient relancée plusieurs fois pour l'avoir » (Marie). Les participantes avaient également soulevé la pertinence de partager leur outil d'évaluation avec les autres éducateurs physiques et à la santé de la commission scolaire. Cette possibilité s'est présentée à elles puisqu'elles ont été approchées afin de leur présenter leur outil :

Il y a aussi une éducatrice physique d'une autre école primaire, qui est la conseillère pédagogique en réalité, qui m'a demandé de présenter notre outil aux professeurs d'éducation physique de Sherbrooke quand il sera terminé. Comme ça, eux autres aussi pourront l'utiliser s'ils le veulent. Je lui ai donc dit que quand on sera

satisfaite de notre outil et de la planification qui l'accompagne, on pourra le présenter à la gang d'éducation physique qui pourra le réutiliser. Je voulais au moins le tester avant afin d'être capable de donner des commentaires pertinents aux autres, pas de dire n'importe quoi non plus (Marie)

En ce qui a trait au portail d'information, les deux participantes mentionnent que cette stratégie est non seulement transférable à d'autres milieux, mais qu'elle va devenir de plus en plus essentielle avec le virage technologique dans les écoles. Toutefois, France précise que cette stratégie doit être adaptée en fonction des besoins de chaque milieu et que le soutien du webmestre de l'école est très facilitant dans sa mise en place.

Les suggestions proposées par les participantes afin d'améliorer les stratégies planifiées pour le 2^e cycle d'accompagnement proviennent essentiellement des réflexions individuelles post-action. En ce qui concerne l'outil d'évaluation, une seule suggestion est mentionnée par France. Au lieu de mettre de côté certains critères en fonction de l'étape en cours tel que suggéré lors du premier cycle, elle propose maintenant de regrouper les critères d'évaluation moins utilisés sur la feuille pour cibler une série de cours au lieu de cibler chaque cours de façon individuelle. De cette façon, elle estime qu'il y aurait de l'espace pour ajouter plus de cours sur chaque feuille et ainsi s'assurer d'avoir un cycle de cours complet par feuille et ainsi économiser du papier.

Les deux participantes n'ont mentionné aucune suggestion au regard du portail d'information aux parents. Par contre, Marie aborde trois pistes de solution afin de s'assurer que la planification globale en ES soit opérationnalisée lors de leur prochain cycle de résolution de problème qui sera réalisé sans la présence du chercheur. La première piste de solution proposée est d'afficher clairement leur planification globale en ES dans leur bureau afin de ne pas l'oublier et d'en faire une priorité :

Il faudrait qu'on se l'affiche dans le bureau. Le travail réflexif a été fait pour préciser chacun des éléments de la planification et comment l'opérationnaliser, mais nous avons manqué de temps et ne l'ayant pas près de nous et jamais dans nos tâches, ça passe sous le silence (Marie)

La deuxième piste de solution suggérée est de prendre le temps d'opérationnaliser cette stratégie : « La stratégie demeure efficace à mes yeux, mais il faut qu'on s'assoie et qu'on se concentre sur une tâche et en ce moment on ne fait qu'éteindre des feux constamment. Il faudra éventuellement prendre le temps pour opérationnaliser cette stratégie » (Marie). Enfin, Marie mentionne que le travail de collaboration avec France devra être plus régulier, suggérant du même coup de planifier des moments spécifiques dans la semaine pour travailler sur la planification des situations d'apprentissage en ES.

1.2 Mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel

Les résultats de cette section permettent de décrire la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement professionnel et ainsi enrichir la compréhension du lecteur quant à la démarche qui a menée à l'opérationnalisation des stratégies identifiées dans la section précédente. Ces résultats présentent le portrait final du modèle intégrateur en accompagnement professionnel et l'opérationnalisation des étapes de ce modèle, mais ils identifient également les forces et les éléments à améliorer d'un tel dispositif.

1.2.1 Portrait final du modèle intégrateur en accompagnement professionnel

Un modèle intégrateur en accompagnement professionnel a été proposé afin d'opérationnaliser la démarche d'accompagnement. Par contre, qu'en est-il du modèle réellement mis en place auprès des participantes? Certaines modifications ont été faites au modèle initial afin de répondre aux besoins exprimés par les participantes et aux

contraintes de leur réalité professionnelle. La figure 8 permet d'illustrer le modèle réellement mis en place dans le cadre de cette recherche.

Trois principaux changements sont survenus au cours de la recherche. En premier lieu, lors de l'étape de négociation, les participantes ont décidé de travailler sur une problématique commune et non individuelle puisqu'elles mentionnent que toutes leurs périodes sont en coenseignement. En second lieu, des rencontres de travail ont été ajoutées entre l'étape de discussion et l'étape d'action afin d'allouer du temps aux participantes d'élaborer leurs stratégies et de les accompagner dans cette démarche. Lors de ces rencontres de travail, les participantes étaient dégagées de leur tâche d'enseignement afin de construire les différents documents nécessaires à la mise en place des stratégies. En dernier lieu, la relation entre les étapes d'action et de réflexion individuelle a été précisée puisqu'il s'agissait d'un va-et-vient entre ces deux étapes afin d'expérimenter plusieurs fois la stratégie mise en place et non d'un passage unique.

Au départ, la recherche devait comporter entre 3 et 4 cycles de résolution de problème. Par contre, au regard de la problématique retenue par les participantes, deux cycles d'accompagnement ont été réalisés et répartis sur deux années scolaires, soit du mois de janvier 2017 au mois de juillet 2017 pour le premier cycle et du mois de septembre 2017 au mois de décembre 2017 pour le deuxième cycle. En effet, les stratégies planifiées par les participantes nécessitaient beaucoup de temps à mettre en place, ce qui restreignait la possibilité de faire plusieurs cycles de résolution de problème pendant la durée de la recherche.

1.2.2 Déroulement de chacune des étapes du modèle

Cette section permet de présenter comment se sont déroulées les différentes étapes de notre modèle et ce qui a été accompli dans chacune d'elles.

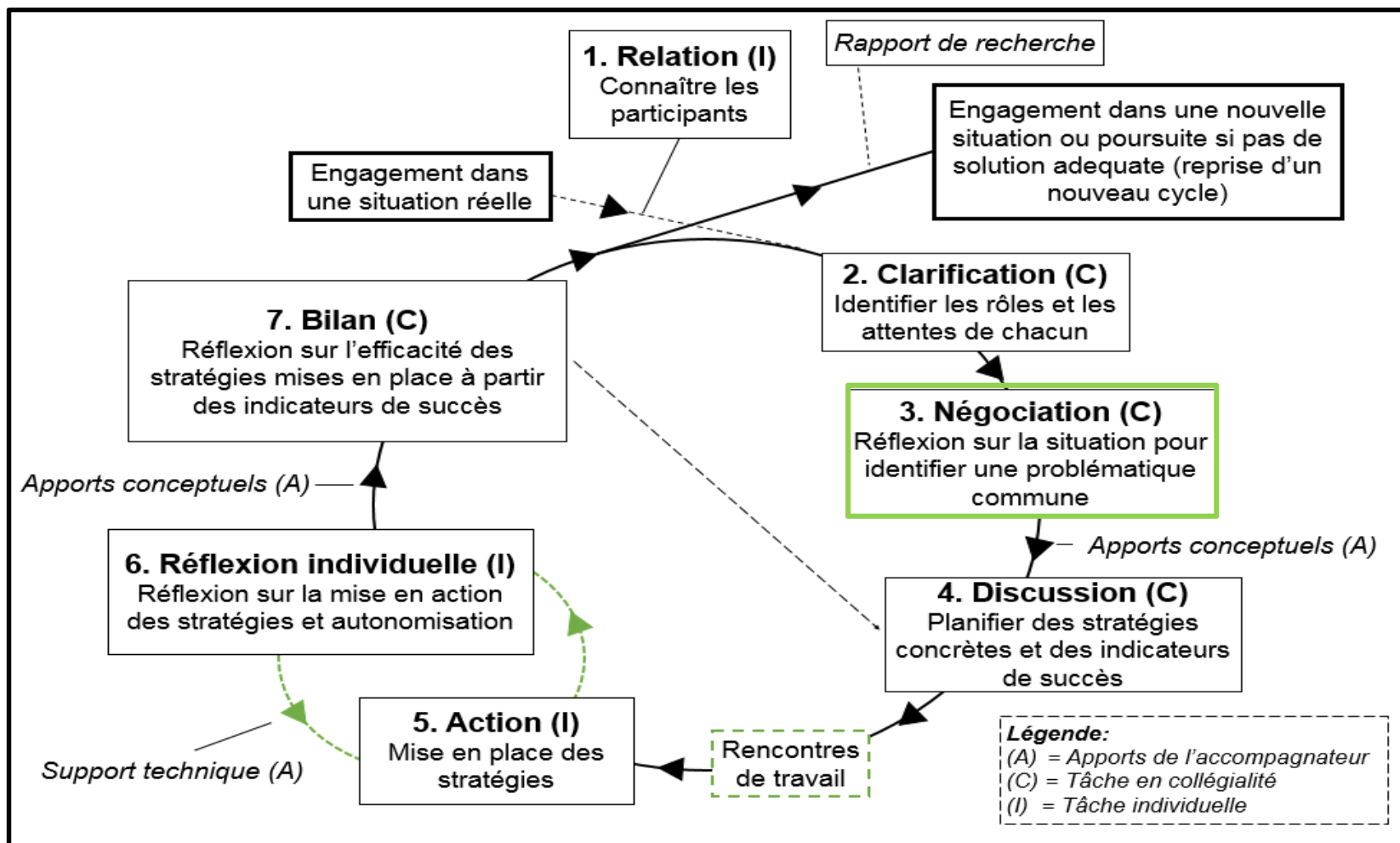


Figure 8 – Modèle intégrateur en accompagnement professionnel réellement mis en place

1.2.2.1 Étape de relation

L'étape de relation était seulement accomplie lors du premier cycle de résolution de problème. Les participantes étaient dynamiques et fébriles de participer à une recherche. Les entrevues individuelles ont été réalisées à l'école des participantes dans un endroit calme choisi par celles-ci. Lors de ces entrevues, les principaux besoins des participantes relativement à l'évaluation en ES ont été identifiés en plus de leurs motivations à s'engager dans un processus d'accompagnement professionnel sur ce sujet. Ces résultats sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12
Besoins des participantes et motivations à participer à la recherche

	France	Marie
Besoins relativement à l'évaluation en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Faire autant en moins de temps. 	Avoir : <ul style="list-style-type: none"> • des outils d'évaluation faciles à utiliser; • une méthode pour garder des traces plus facilement; • une grille d'évaluation continue en ES; • un guide pour savoir comment bien évaluer en ES.
Motivations à participer à un projet de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Être mieux outillée; • Connaître des pratiques facilitantes; • Construire des bases solides avec une nouvelle collègue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir comment évaluer concrètement en ES.

1.2.2.2 Étape de clarification

L'étape de clarification a permis d'identifier les attentes et les rôles de chacun. Il s'agissait toutefois d'une étape que les participantes voulaient rapidement passer. Elles ne comprenaient pas tout à fait sa réelle pertinence pour une équipe de deux qui

s'entend bien. L'étape de clarification a permis d'identifier les attentes et les rôles de chacun.

1.2.2.2.1 Attentes des participantes

Lors du premier cycle, la seule attente verbalisée par les deux participantes a été de « savoir où on s'en va lors des prochaines semaines pour pouvoir se préparer ». Cette attente a été répondue dans les instants qui ont suivi alors que les tâches pour les semaines suivantes ont été identifiées.

Au second cycle, les participantes connaissaient un peu mieux le processus de résolution de problème. Les attentes verbalisées étaient donc plus précises. Pour France, elle souhaitait, lors du deuxième cycle : a) construire les supports visuels pour les règles et les savoirs en ES à acquérir selon la planification globale élaborée et les afficher dans le gymnase et b) mettre en place le portail d'information aux parents. Pour sa part, Marie souhaitait également construire le matériel nécessaire pour appuyer la mise en place de la planification globale en ES, tel que des affiches sur les différents sujets abordés.

1.2.2.2.2 Rôles attribués aux participantes et au chercheur

L'étape de clarification a permis au chercheur et aux participantes de discuter des différents rôles de chacun dans le processus de recherche et des responsabilités associées à ces rôles. De plus, le chercheur devait verbaliser ses attentes envers les participantes et celles-ci devaient faire de même pour le chercheur. En résumé, le chercheur devait assumer des responsabilités liées à ses rôles de chercheur et d'accompagnateur alors que les participantes devaient assumer des responsabilités liées à leurs rôles de cochercheuses et de praticiennes. Le résultat détaillé de cette discussion est disponible à l'annexe C qui identifie les rôles et responsabilités de chacun.

À la suite de l'identification des rôles et des responsabilités de chacun au cours du processus de recherche, les participantes et le chercheur devaient identifier leurs rôles respectifs pour l'entretien collectif en cours. Lors du premier cycle, les participantes avaient comme rôle de donner des idées et des solutions réalistes pour la problématique retenue. Le chercheur était l'animateur de la discussion et devait contribuer aux stratégies planifiées en apportant un point de vue externe. Pour ce cycle, les rôles de chacun ont bien été respectés. Les deux participantes ont contribué à parts égales à la planification des stratégies et aux réflexions justifiant les choix effectués. Pour sa part, le chercheur a animé le premier entretien collectif et a contribué à la réflexion des participantes en partageant avec elles des livres traitant de l'évaluation et en les amenant à se questionner sur la pertinence d'avoir des critères d'évaluation précis et observables et non seulement des savoirs essentiels à acquérir.

Pour le deuxième cycle, les rôles des participantes étaient de travailler en collaboration afin de construire les outils manquants et d'agir en tant qu'animatrices lors des rencontres collectives. Le chercheur, pour sa part, devait toujours offrir un apport externe pour amener les participantes à se questionner davantage sur certains sujets. Par contre, il n'assumait plus le rôle d'animateur afin que les participantes s'approprient progressivement la démarche de résolution de problème. Le travail collaboratif a été plus difficile lors du deuxième cycle. En effet, les participantes ne trouvaient pas le temps de travailler ensemble pour construire les outils nécessaires à la mise en place de toutes leurs stratégies. Seul l'outil d'évaluation en ES a été adapté dans une version quasi finale alors que le portail a été mis en ligne, mais aucun document lié à l'ES n'y a été déposé. Par contre, les participantes ont bien respecté leur rôle d'animatrices lors des rencontres collectives. Elles ont pris plus de place et ont dirigé le déroulement des rencontres malgré le fait que le chercheur devait intervenir lors de l'étape de clarification. Pour sa part, le chercheur a assumé son rôle d'accompagnateur, mais prenait moins de place qu'au premier cycle. Il laissait plus de liberté aux participantes afin qu'elles dirigent les étapes de la démarche et répondait seulement à leurs questions.

1.2.2.2.3 Pertinence de l'étape de clarification

L'étape de clarification a été remise en question lors des deux cycles effectués. Les participantes se questionnaient notamment sur la pertinence de cette étape lorsque tout va bien et que le groupe de discussion est assez restreint en termes de nombre de participants. Elles souhaitaient également passer rapidement à l'action. Leur moindre degré d'engagement lors de cette étape montrait bien que ce n'était pas l'étape à laquelle elle accordait le plus d'importance.

1.2.2.3 Étape de négociation

Les deux participantes exprimaient leur point de vue et ont rapidement trouvé une problématique commune qui les stimulait toutes les deux. En effet, après un rappel des problématiques individuelles identifiées, elles se sont passionnément lancées dans des discussions pour trouver des solutions à une problématique globalisante qui est rapidement devenue leur problématique à résoudre. Lors du deuxième cycle, cette étape n'a pas vraiment eu lieu puisque les participantes avaient convenu de travailler sur la même problématique qu'au premier cycle. Il s'agissait donc plutôt d'un rappel pour s'assurer que tout le monde était encore d'accord afin de poursuivre avec la même problématique.

1.2.2.4 Étape de discussion

Les deux participantes étaient encore impliquées dans les discussions. Si la problématique avait été identifiée rapidement, le choix des stratégies à mettre en place a été plus long à faire. En effet, les participantes proposaient plusieurs stratégies, mais il a fallu un peu de temps pour trouver une combinaison permettant une certaine cohérence dans les actions qui seraient menées et qui demeuraient réalistes. Lors de cette discussion, les idées lancées par Marie étaient remplies de passion, ce qui semblait parfois faire peur à France qui semblait ouverte aux changements, mais un peu plus

conservatrice en ce qui a trait à l'informatique. Il a donc fallu discuter ensemble afin de s'assurer que les deux participantes soient à l'aise avec la stratégie du portail d'information pour lequel France semblait moins à l'aise au départ. Ce dernier a donc été apporté progressivement dans le milieu, en particulier avec un projet-pilote auprès des classes de 5^e année. Les participantes ont ensuite planifié les indicateurs de succès qui n'étaient pas très précis, mais elles ont mentionné être satisfaites avec ceux-ci.

Lors du deuxième cycle, l'étape de discussion a été plus courte puisque les mêmes stratégies ont été retenues par les participantes, mis à part le portfolio. Ces dernières ont toutefois dû préciser leurs indicateurs de succès puisqu'elles se sont rendu compte lors de la réflexion individuelle post-action du premier cycle qu'il était difficile de juger l'efficacité d'une stratégie à partir d'un indicateur de succès imprécis. Elles ont donc pris plus de temps que lors du premier cycle afin de préciser davantage ces derniers et cette démarche s'est avérée gagnante lors de l'étape de réflexion individuelle puisque les participantes étaient davantage en mesure de juger de façon autonome de l'efficacité de leurs stratégies.

1.2.2.5 Rencontres de travail

Lors du premier cycle, les participantes ont profité de deux libérations d'une demi-journée chacune afin de travailler à développer ensemble les différentes stratégies planifiées lors de deux rencontres de travail avec le chercheur. Lors du deuxième cycle, aucune rencontre de travail n'a été prévue à cause de l'absence de ressources financières permettant la libération des deux enseignantes.

1.2.2.5.1 Première rencontre de travail

En vue de préparer adéquatement la première rencontre de travail du 28 mars 2017, certaines tâches devaient être réalisées. La première tâche consistait à consulter la documentation existante pour guider l'intégration adéquate d'un portfolio en ES.

Cette tâche a été réalisée par le chercheur. Les trois points-clés identifiés sont : a) intégrer le portfolio progressivement d'année en année en débutant avec les élèves plus jeunes; b) utiliser un système de dossiers aux couleurs différentes accrochés dans le gymnase pour bien organiser les documents utilisés durant les cours en lien avec le portfolio et c) avoir des élèves responsables de ranger les documents de façon adéquate à la fin des cours. Pour leur part, les deux participantes devaient : a) discuter de l'idée d'intégrer un portfolio en ES avec la direction d'école et les titulaires de classe et b) choisir les thèmes à aborder en ES et les découper dans des cartons. Après la discussion avec les titulaires de classe, le rangement des portfolios semble problématique et cette stratégie est donc laissée de côté pour se concentrer sur les trois autres planifiées. La seconde tâche, soit de découper les thèmes à aborder dans du carton, a plutôt été réalisée durant la première rencontre de travail. De façon individuelle, Marie devait s'informer sur la possibilité d'avoir un portail d'information pour les parents sur le site de l'école. Cette tâche a été réalisée et la réponse fût positive.

Durant la première rencontre de travail du 28 mars, deux idées innovantes sont proposées. La première est d'utiliser le portail d'information aux parents afin d'identifier les résultats des élèves aux tests de conditionnement physique dans un document en ligne. De cette façon, les parents pourraient prendre connaissance des résultats de leur enfant et une fiche proposerait des exercices amusants à faire en famille pour chacun des tests afin que l'enfant s'améliore s'il le souhaite. L'autre idée soulevée est de créer des partenariats avec les titulaires de classe afin que les documents informatifs en ES placés sur le portail, notamment des affiches, soient faits par les élèves. En plus de libérer les enseignantes d'EPS, cela permettrait aux élèves d'être en contact avec les informations véhiculées durant l'élaboration des documents.

Au cours de la rencontre, deux tâches ont été effectuées, soit la création d'une planification globale en ES (voir annexe J) et d'un tableau résumé de cette planification (voir annexe L). De façon générale, cette rencontre d'une durée de trois heures a été très productive. Par contre, les participantes souhaitaient se mettre en action rapidement

dans la construction de la planification globale et négligeaient parfois les éléments réflexifs nécessaires pour assurer une rencontre efficace. Il fallait donc les ramener sur le plan de la rencontre pour s'assurer que toutes les tâches prévues soient réalisées et qu'elles apprennent à travailler avec un tel plan.

1.2.2.5.2 Deuxième rencontre de travail

En vue de préparer adéquatement la deuxième rencontre de travail du 7 avril 2017, certaines tâches devaient être réalisées. Marie devait notamment s'informer auprès du webmestre de l'école pour savoir si c'était possible de mettre un portail pour les parents sur le site de l'école. Elle reçoit alors une bonne nouvelle puisque le webmestre dit que ce n'est pas compliqué et qu'il s'en occupera. Marie et France devaient également construire une ébauche de leur l'outil d'évaluation continu en ES à partir des : a) objets d'évaluation choisis dans la planification globale comme devant être évalués de façon continue (hygiène, sécurité, esprit sportif, relaxation et dosage de l'effort) et b) règles de vie du gymnase regroupées sous les thèmes du respect et de la participation. Une grille spécifique a été construite pour chacun des cycles en fonction des objets ciblés. Le respect et la participation ont notamment été fusionnés ensemble pour économiser de l'espace sur la feuille, mais une légende permet de spécifier les critères d'évaluation qui y sont liés (voir annexe K). Les participantes devaient également trouver des crochets pour accrocher leur tablette rigide sur les murs du gymnase. Les premiers crochets essayés n'étaient pas assez solides et Marie s'est assurée d'en trouver d'autres qui faisaient le travail. Une dernière tâche consistait à identifier des critères d'évaluation pour chacun des objets d'évaluation choisis par les participantes en ES. Cette tâche a plutôt été réalisée lors de la rencontre de travail. En utilisant les documents ministériels, les deux participantes ont identifié des critères d'évaluation pour chacun des thèmes abordés (voir annexe M).

Deux idées ont également été soulevées lors de cette rencontre de travail, soit d'utiliser : a) du velcro autour du tableau blanc du gymnase pour changer rapidement

les affiches en ES liées aux contenus abordés et b) un code de couleurs sur l'outil d'évaluation pour bien distinguer les éléments évalués de façon continue de ceux évalués de façon ponctuelle par l'entremise de questions ou de situations d'évaluation particulières. Lors de cette rencontre, les participantes ont pris davantage le temps de bien discuter des tâches planifiées avant de se mettre en action.

Cette deuxième rencontre de travail a aussi servi à confirmer les analyses effectuées au regard des entretiens individuels de l'étape de relation grâce à des ententes interjuges. Les participantes devaient d'abord confirmer les catégories émanant de leurs propos, puis elles devaient ensuite compléter un document permettant au chercheur de vérifier la fiabilité des analyses.

1.2.2.6 Étape d'action

L'étape d'action a principalement concerné l'outil d'évaluation en ES. En effet, la mise en place du portail a été sous la responsabilité du webmestre de l'école alors que la planification globale et le portfolio n'ont pas été opérationnalisés. Pour chacun des cycles, une observation a donc été réalisée relativement à l'utilisation de l'outil d'évaluation en ES. Lors de chacune de ces observations, la position du chercheur était plus tierce qu'active, c'est-à-dire que son rôle était plutôt celui d'un observateur, ce qui est logique au regard de la stratégie déployée.

1.2.2.7 Étape de réflexion individuelle

Lors du premier cycle, la réflexion individuelle a été faite sous le format d'une entrevue d'environ 10 minutes avec chacune des participantes, dans leur bureau, immédiatement après la période observée. Lors du deuxième cycle, l'entrevue a été remplacée comme prévu par un journal de bord qui reprenait les mêmes questions. Les participantes ont complété celui-ci immédiatement après l'observation, soit pendant le dîner. Le fait que le chercheur était présent dans l'école semble avoir amené les

participantes à s'exprimer davantage dans leur journal de bord postaction que dans leur journal de bord préaction puisqu'elles ont écrit beaucoup d'informations relativement à l'efficacité de la stratégie et à sa viabilité.

1.2.2.8 Étape de bilan

Après avoir vécu un premier cycle de résolution de problème, les deux participantes étaient toujours aussi engagées dans les discussions lors du premier bilan. Le contexte était toutefois moins favorable aux échanges puisque l'entretien de deux heures s'est déroulé chez l'une des participantes pour des raisons familiales. Les deux participantes semblaient toujours être moins interpellées par les éléments qui s'éloignaient de leur pratique, comme d'identifier les rôles de chacune par exemple. Ce bilan a permis d'établir les prochaines orientations. Les participantes ont décidé de continuer à travailler sur la même problématique et d'opérationnaliser les deux stratégies restantes de façon progressive. Elles précisent à ce moment qu'un projet-pilote aura lieu dans les classes de 5^e année pour le portail d'informations aux parents. En ce qui a trait à l'outil d'évaluation, elles vont continuer de le peaufiner, mais elles veulent surtout y intégrer davantage des éléments d'évaluation plus ponctuels provenant de la planification globale.

Le bilan final permettait plutôt aux participantes de réfléchir à la suite des choses après le départ du chercheur, à trouver des solutions pour continuer la démarche de façon autonome. Leur intérêt pour la démarche a semblé grandir lors de cette rencontre, comme si le fait de devoir se l'approprier les rendait plus conscientes de son importance, mais aussi des efforts à déployer pour assurer sa pérennité.

1.2.3 Principales forces de la démarche d'accompagnement

Lors de chacun des bilans, les participantes étaient questionnées sur les forces de la démarche d'accompagnement dans laquelle elles étaient engagées. Le tableau 13 permet d'identifier les forces mentionnées par les participantes.

Tableau 13
Forces de la démarche d'accompagnement mentionnées par les participantes

France	France + Marie	Marie
Profiter d'un suivi rigoureux.	Temps de réflexion commun.	Fournis des outils pour devenir autonomes dans la démarche.
Permet de concrétiser des actions en ES.	Permet de profiter des forces de chacune. Permet une meilleure organisation du travail afin de cibler une problématique et des solutions.	Création d'outils simples et utiles à long terme.

Les deux participantes mentionnent d'abord que la démarche leur donne du temps de réflexion commun : « Il y a eu beaucoup d'idées, c'est le fun parce qu'on a eu le temps de mettre des idées en place [...] la démarche nous permet de prendre une pause de la routine trop rapide afin de réfléchir à ce qu'on fait » (Marie). Elles ajoutent que cette démarche leur a permis de profiter des forces de chacune : « Si je suis toute seule à essayer de régler un problème, bien ça va aller à une seule vitesse. Si on est deux, ça va mieux, on peut jumeler nos forces » (France). Enfin, les deux participantes ont également identifié que la démarche leur permettait d'avoir une meilleure organisation de leur travail afin de pouvoir cibler une problématique et de trouver des solutions.

On est concentré sur une seule chose. Quand on a la tête dans quatre dossiers en même temps, ça va quatre fois plus lentement. Quand on est organisé et qu'on travaille sur un dossier à la fois, ça va mieux. Là on s'est assis, c'était une problématique qu'on voulait régler et on a trouvé des solutions (Marie)

Certaines forces de la démarche ont également été mentionnées par une seule des deux participantes. France mentionne notamment que la démarche lui a permis de profiter d'un suivi rigoureux de la part du chercheur. Lors du premier bilan, elle dit aussi que cela va permettre de concrétiser des actions en ES : « Je trouve que ça va nous permettre d'être plus concrètes dans nos pratiques en éducation à la santé [...] de mettre davantage d'emphasis sur l'éducation à la santé ». Pour sa part, Marie met de l'avant, lors du premier bilan, le fait qu'elle avait les outils nécessaires pour devenir autonome à l'intérieur de la démarche : « Elle nous fournit des outils afin de devenir autonome dans la démarche ». Elle apprécie aussi le fait que la démarche leur ait permis de répondre à leurs besoins exprimés en début d'accompagnement en créant des outils simples et utiles à long terme.

1.2.4 Éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement

Lors des bilans, les participantes étaient également questionnées sur les éléments à améliorer dans cette démarche d'accompagnement professionnel. Le tableau 14 permet d'identifier les éléments à améliorer mentionnés par les participantes.

Le tableau 14 montre que les deux participantes ont identifié trois éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement. Le premier est d'avoir plus de temps pour mettre les idées en place, notamment par l'entremise de libérations supplémentaires : « Je crois que d'avoir plus de libérations aurait été profitable pour l'avancement du projet et pour mettre en place toutes nos idées » (France). Elles suggè-

Tableau 14
Éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement mentionnés par les participantes

France + Marie	Marie
Avoir plus de temps pour mettre les idées en place.	Travailler dans un local neutre, loin de l'école.
Travailler sur des plus petits problèmes.	
Cibler des dates de travail fixes dans l'horaire.	

-rent également qu'il serait profitable de travailler sur de plus petits problèmes au début afin d'appriivoiser progressivement la démarche d'accompagnement. Cela leur aurait permis de faire plusieurs cycles sans avoir besoin de libération et ainsi s'approprier davantage la démarche avant de s'attaquer à une plus grosse problématique. Les participantes précisent que dans le cadre de la présente recherche, c'était le choix qui leur semblait le plus judicieux afin de résoudre une problématique majeure en profitant d'un accompagnement et de libérations. Par contre, elles suggéreraient à un autre milieu sans soutien externe de se concentrer sur des petits problèmes au départ. Enfin, le troisième élément à améliorer selon les deux participantes est de cibler des moments de travail fixes dans l'horaire qui seraient exclusivement dédiés à la démarche de résolution de problème. Cela éviterait de toujours remettre à plus tard les tâches liées à la résolution de problème et favoriserait une pérennité de la démarche après le départ du chercheur. Cette piste de solution stimulait réellement les deux participantes qui proposaient plusieurs façons de l'opérationnaliser dans leur contexte :

Bien... une demi-heure sur un cycle ce n'est pas beaucoup, c'est 30 minutes aux deux semaines. Si on se dit que telle récréation de tel jour, on s'assoit toutes les deux et on n'a aucun autre sujet que notre résolution de problème. Donc à une récréation fixe, on s'assoit 30 minutes et on détermine à l'avance un sujet problématique pour lequel on trouve des solutions (Marie)

Ça pourrait être fait en plaçant notre TNP² à un même endroit par exemple. Exemple le jour 6 au matin on commence les deux seulement à 9h, bien on met notre TNP de 8h à 8h50. On se dit qu'on prend ce temps-là et on le met chaque cycle (France)

De son côté, Marie identifie également comme élément à améliorer de travailler dans un local neutre, loin de l'école. Elle croit que cela serait beaucoup plus propice à un travail efficace puisqu'elles sont constamment sollicitées dans leur milieu de travail. Pour sa part, France n'a mentionné aucun élément à améliorer qui n'ait également été nommé par Marie.

1.3 Évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes

Les résultats présentés dans cette section permettent de décrire l'évolution des pratiques évaluatives en ES des participantes. Ces résultats présentent les changements survenus en cours d'accompagnement relativement : a) au type d'approche en ES privilégié par les participantes; b) aux finalités d'évaluation; c) aux objets d'évaluation et d) au processus d'évaluation. De plus, les perceptions des participantes au regard de l'évolution de leurs pratiques évaluatives en ES sont présentées.

1.3.1 Type d'approche en ES privilégié par les participantes

Les deux participantes ont été questionnées lors de l'étape de relation sur les éléments permettant de distinguer si elles privilégiaient une approche positiviste ou davantage interprétative en ES. Ces éléments sont : a) le but visé; b) le choix des objectifs d'apprentissage; c) le rôle de l'enseignant; d) l'origine du savoir et e) le rôle des élèves. Les observations ont également permis de porter un regard sur ces éléments au cours du processus d'accompagnement. Le tableau 15 permet d'identifier où se

² TNP signifie travail de nature personnelle. Dans une semaine régulière de travail de 32 heures, les enseignants ont normalement 27 heures de travail au lieu assigné par la commission scolaire ou la direction d'école et cinq heures pour l'accomplissement de travail de nature personnelle sur leur lieu de travail. Le TNP doit être inscrit dans l'horaire de l'enseignant en début d'année.

situait la vision de l'ES des deux participantes au début de l'accompagnement au regard des caractéristiques propres à chacune des approches. Il faut noter que les participantes peuvent intégrer dans leur enseignement des caractéristiques provenant des deux approches, ce qui fait en sorte qu'elles n'adhèrent pas en totalité à une seule approche. Il s'agit plutôt d'une utilisation combinée des caractéristiques des deux approches pour se positionner sur un continuum entre celles-ci.

Tableau 15
Caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes en début d'accompagnement

Approche positiviste		Caractéristiques	Approche interprétative	
France	Marie		France	Marie
Acquisition de connaissances et adoption de comportements responsables		But visé	Rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être	
X				X
Par l'enseignant		Choix des objectifs d'apprentissage	Par l'élève	
X	X			
Transmettre du savoir		Rôle de l'enseignante	Guider les élèves	
X	X		X	X
Experts		Origine du savoir	Pratique	
X	X			X
Passif		Rôle des élèves	Actif	
			X	X

Le tableau 15 montre que les réponses de France quant au but visé, au choix des objectifs d'apprentissage et à l'origine du savoir s'intègrent dans l'approche positiviste. Pour le rôle de l'enseignante, elle mentionne les caractéristiques des deux approches, soit de transmettre du savoir et de guider les élèves. Enfin, elle mentionne que le rôle de l'élève en ES doit être actif, ce qui est une caractéristique de l'approche interprétative. La vision de l'ES de France est donc partagée entre les deux approches, mais on remarque qu'elle est davantage orientée vers l'approche positiviste.

Pour leur part, les réponses de Marie relativement au but visé et au rôle des élèves s'intègrent exclusivement dans l'approche interprétative. En ce qui a trait au rôle de l'enseignante et à l'origine du savoir, elle se retrouve dans les deux approches puisqu'elle croit que l'enseignant doit transmettre du savoir et guider les élèves puis que le savoir provient de l'enseignante et de la pratique. La seule caractéristique pour laquelle la vision de l'ES de Marie est exclusivement centrée sur l'approche positiviste est le choix des objectifs d'apprentissage qui, selon elle, doivent être faits par les enseignants. La vision de l'ES de Marie est donc partagée entre les deux approches, mais elle est davantage orientée vers l'approche interprétative.

Les observations réalisées par le chercheur lors de l'étape d'action ont permis d'identifier les caractéristiques des deux approches en ES privilégiées par les participantes lors de la mise en place des stratégies planifiées, notamment celle de l'outil d'évaluation. Le tableau 16 permet de comparer les caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes en début d'accompagnement, telles qu'identifiées dans le tableau 15, et celles privilégiées lors de la mise en place de l'outil d'évaluation. Pour simplifier la lecture du tableau, les caractéristiques dans les lignes grises correspondent à l'approche positiviste alors que celles dans les lignes blanches correspondent à l'approche interprétative.

Le tableau 16 montre que les caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes sont différentes en cours d'accompagnement par rapport à ce qui avait été déclaré par les participantes en début d'accompagnement. En effet, le but visé par Marie était de rendre les élèves plus autonomes alors que les deux participantes ciblent plutôt l'acquisition de connaissances et l'adoption de comportements responsables dans leurs cours et dans la planification globale en ES.

Tableau 16
Caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes en début
d'accompagnement et en cours d'accompagnement

Caractéristiques des approches		Au début		En cours
		France	Marie	F + M
But visé	Acquisition de connaissances et adoption de comportements responsables	X		X
	Rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être		X	
Choix des objectifs d'apprentissage	Par l'enseignante	X	X	X
	Par l'élève			
Rôle de l'enseignante	Transmettre du savoir	X	X	X
	Guider les élèves	X	X	
Origine du savoir	Experts	X	X	X
	Pratique		X	X
Rôle des élèves	Passif			X
	Actif	X	X	X

Pour le choix des objectifs d'apprentissage, cette caractéristique est concordante en début et en cours d'accompagnement alors que les choix sont faits par les enseignantes. Le rôle de l'enseignante est toutefois divergent. En effet, les deux participantes mentionnaient transmettre du savoir aux élèves, mais également guider ces derniers à faire des choix sains. Les observations réalisées montrent que le rôle des deux participantes est principalement de transmettre du savoir alors qu'aucune des activités mises en place ne permettent de guider les élèves dans leurs choix. Pour les deux dernières caractéristiques, soit le choix des objectifs d'apprentissage et le rôle de l'enseignant, les éléments propres à l'approche interprétative sont respectés, mais plutôt dans les cours d'EPS en général où les élèves ont des choix à faire et l'enseignant les guide dans ces derniers. Par contre, ce n'est pas la même situation en ES où les

élèves reçoivent des connaissances et n'ont pas de choix à faire, comme de choisir une habitude de vie à améliorer.

Pour l'origine du savoir, celui-ci provient des enseignantes et de la pratique lors des observations réalisées. Ces résultats sont en partie cohérents avec les caractéristiques déclarées en début d'accompagnement. Marie avait en effet identifié les enseignants et la pratique comme origine du savoir, mais France seulement les enseignants. Enfin, le rôle des élèves observés est passif et actif. En début d'accompagnement, les participantes avaient déclaré un rôle actif des élèves alors que lors de l'opérationnalisation de l'outil d'évaluation, ces derniers étaient également passifs à plusieurs moments dans leur apprentissage. De façon générale, les caractéristiques des approches en ES privilégiées par les participantes semblent être davantage orientées vers l'approche positiviste.

1.3.2 Finalités de l'évaluation en ES poursuivies par les participantes

Lors de l'étape de relation, les deux participantes ont également été questionnées sur les finalités de leur évaluation en ES. La planification globale en ES réalisée lors des rencontres de travail et les observations réalisées ont permis de porter un regard sur ces finalités en cours d'accompagnement.

Le premier élément abordé dans les finalités de l'évaluation en ES concerne le « pourquoi? », soit si l'évaluation a une finalité plutôt formative ou sommative. Les participantes mentionnent au début du cycle que leur évaluation en ES poursuit une double finalité, soit de donner une note à l'élève sur le bulletin (sommative) et de l'aider dans ses apprentissages (formative). Toutefois, même si elles la jugent essentielle, les participantes remettent en question l'évaluation sommative en ES, notamment puisqu'elle prend beaucoup de temps. Lors de l'élaboration de la planification globale en ES, ces deux finalités sont respectées puisque les participantes identifient tant des objets d'évaluation de nature sommative en lien avec les documents ministériels que

formative en lien avec la valeur qu'elles accordent à certains apprentissages à faire au primaire. Il y a donc deux finalités à l'évaluation des participantes en ES au début du cycle d'accompagnement et au cours de celui-ci. Par contre, aucun moyen d'évaluation formel n'est prévu pour réaliser une évaluation formative. Les deux finalités de l'évaluation sont utilisées de façon distincte par les participantes et non nécessairement de façon combinée.

Le second élément abordé dans les finalités de l'évaluation en ES concerne le « pour qui? », à savoir si l'évaluation est réalisée au profit de l'administration, des élèves, de l'enseignante ou des parents. En début d'accompagnement, les deux participantes mentionnent qu'elles évaluent en ES pour l'administration et pour les élèves. Pour l'administration puisqu'elles ont l'obligation de remettre une note pour chaque élève. Pour les élèves puisqu'elles croient que l'évaluation peut les aider à apprendre et à être plus motivés. Lors des observations réalisées et des réflexions individuelles post-action, l'évaluation en cours d'accompagnement semble être réalisée pour l'ensemble des acteurs nommés précédemment. Avec l'aide de leur outil d'évaluation en ES, les enseignantes offrent en effet des rétroactions aux élèves relativement aux critères d'évaluation observés. Leur évaluation en ES vise également à mettre une note à l'élève. Par contre, cette évaluation est également utile pour elles-mêmes et pour les parents. Elle leur est utile puisque leur nouvel outil d'évaluation en ES permet un suivi plus précis des apprentissages des élèves et elles peuvent ainsi adapter leurs cours subséquents en considérant les traces obtenues. Elle est aussi utile pour les parents puisqu'elle leur permet, à l'aide des statistiques produites à partir de l'outil d'évaluation en ES, de comprendre plus précisément où se situent les difficultés de leur enfant en ES. Contrairement au « pourquoi » qui est stable du début à la fin de l'accompagnement, la finalité du « pour qui » évolue en cours d'accompagnement alors que le nouvel outil d'évaluation plus précis aide non seulement à mettre une note aux élèves et à les accompagner dans leurs apprentissages, mais permet également aux enseignantes d'adapter adéquatement leurs cours et aux parents de mieux comprendre les difficultés de leur enfant.

1.3.3 Objets d'évaluation en ES ciblés par les participantes

En début d'accompagnement, les deux participantes ont été questionnées sur les objets d'évaluation ciblés en ES. La planification globale en ES réalisée lors des rencontres de travail et les observations du chercheur ont permis d'identifier les objets d'évaluation ciblés en ES en cours d'accompagnement.

Les objets d'évaluation en ES mentionnés par les participantes lors de l'entretien individuel de l'étape de relation sont : a) la participation de l'élève; b) la pratique sécuritaire d'activité physique; c) le port de vêtements adéquats pour l'EPS; d) le conditionnement physique; e) garder un rythme continu à la course; f) l'hygiène corporelle; g) la pratique régulière d'activité physique; h) le comportement de l'élève et i) le respect des autres, du matériel et de l'enseignant.

Lors de l'élaboration de la planification globale en ES, les objets d'évaluation en ES choisis par les participantes proviennent, pour la plupart, directement des documents ministériels et ont été associés à des critères d'évaluation. Les objets d'évaluation ciblés sont : a) la pratique sécuritaire d'activité physique; b) la relaxation; c) l'esprit sportif; d) la participation de l'élève; e) le dosage de l'effort; f) l'hygiène corporelle; g) le respect des autres, du matériel et de l'enseignant; h) la vigueur musculaire; i) le cœur et les poumons; j) les os et les muscles et k) l'endurance cardiovasculaire. Les observations réalisées permettent de constater que les sept premiers objets d'évaluation identifiés ci-dessus, à savoir ceux présents sur l'outil d'évaluation en ES, sont davantage ciblés par les deux participantes, particulièrement la participation, le respect et l'hygiène corporelle. Outre ces sept objets d'évaluation, seule l'endurance cardiovasculaire a été ciblée pour une évaluation sommative. L'évaluation des autres objets d'évaluation planifiés est liée à l'opérationnalisation de la planification globale en ES. Cette stratégie sera mise en place progressivement au cours des prochaines années et le nombre d'objets d'évaluation réellement ciblés par

les deux participantes devrait augmenter. Le tableau 17 identifie les objets d'évaluation ciblés en début et en cours d'accompagnement.

Tableau 17
Objets d'évaluation en ES ciblés en début et en cours d'accompagnement

Début d'accompagnement	En cours d'accompagnement
Pratique sécuritaire d'activité physique	Pratique sécuritaire d'activité physique
Port de vêtements adéquats	Hygiène corporelle
Hygiène corporelle	
Participation	Participation
Garder un rythme continu à la course	Dosage de l'effort
Conditionnement physique	Endurance cardiovasculaire
	Vigueur musculaire
Comportement de l'élève	Respect des autres, du matériel et de l'enseignant
Respect des autres, du matériel et de l'enseignant.	
Pratique régulière d'activité physique	---
---	Relaxation
	Esprit sportif
	Cœur et poumons
	Os et muscles

Le nombre d'objets d'évaluation planifiés a donc légèrement augmenté au cours de l'accompagnement. Ces derniers sont également davantage liés aux suggestions faites dans les documents ministériels en fonction de chacun des cycles d'enseignement. Par contre, on se rend compte que dans leur pratique réelle, les deux participantes continuent de cibler sensiblement les mêmes objets d'évaluation qu'en début d'accompagnement, soit la participation de l'élève, son comportement (par

l'entremise du respect) et le port de vêtements adéquats (par l'entremise de l'hygiène corporelle). Au regard des objets d'évaluation, les pratiques évaluatives en ES ont donc évolué d'un point de vue théorique, mais pas nécessairement de façon pratique. De plus, ces pratiques reposent principalement sur l'évaluation de savoirs essentiels et non sur l'évaluation de la compétence de l'élève à améliorer ou maintenir une habitude de vie saine. Les deux participantes ont été amenées à réfléchir sur cet aspect, soit d'offrir le choix à chaque élève d'améliorer une habitude de vie par année en fonction des connaissances abordées à travers les différents objets d'évaluation ciblés. Par contre, Marie répond lors d'une rencontre de travail que : « Ce n'est pas concevable, ça ferait beaucoup trop de papier! Il faudrait prendre la même habitude pour tous, mais là on perd la notion de choix. Je crois qu'il faut commencer à mettre en place nos stratégies correctement et ensuite voir ce que ça donne ».

1.3.4 Processus d'évaluation en ES utilisés par les participantes

Les deux participantes ont également été questionnées sur le processus d'évaluation en ES utilisé en début d'accompagnement alors que les observations réalisées ont permis d'identifier les processus d'évaluation en ES utilisés en cours d'accompagnement.

Le premier élément du processus d'évaluation concerne le « par qui? ». En début d'accompagnement, les participantes mentionnent que l'évaluation en ES est principalement sous leur responsabilité. Les observations réalisées permettent de confirmer que les deux participantes sont les principales responsables de l'évaluation en ES. Par contre, les élèves sont impliqués dans des évaluations formatives, notamment lors des cours sur le dosage de l'effort où ils doivent prendre leurs pulsations cardiaques afin d'ajuster leur plan de course.

Le second élément du processus d'évaluation concerne le « quand? ». En début d'accompagnement, les deux participantes mentionnent que leurs évaluations en ES

sont surtout ponctuelles en fonction des contenus en ES intégrés dans les cours. En cours d'accompagnement, l'évaluation en ES devient principalement continue, notamment par l'entremise de l'outil d'évaluation développé. L'évaluation ponctuelle est mise en place pour des objets d'évaluation tels que le dosage de l'effort et la vigueur musculaire. En fait, les participantes ne font pas moins d'évaluations ponctuelles, elles ont seulement ajouté une évaluation continue en ES pour compléter celles-ci. Il s'agit d'un changement important qui leur permet d'avoir plus de traces pour aider l'élève dans ses apprentissages et pour déterminer de façon juste sa note finale.

Le troisième élément du processus d'évaluation concerne le « comment? ». En début d'accompagnement, les participantes ont mentionné utiliser des tâches d'évaluation collectives et individuelles par l'entremise de différentes méthodes. Ces méthodes sont : a) l'observation; b) l'examen écrit; c) le devoir actif et d) l'entrevue individuelle. En cours d'accompagnement, les méthodes d'évaluation prévues afin de porter un regard sur les objets d'évaluation planifiés restent les mêmes à l'exception du devoir actif qui n'est plus utilisé de façon formelle. Le devoir actif devient plutôt une formule pédagogique pour que l'élève applique les connaissances apprises à l'école ou pour impliquer la famille au lieu d'être une méthode d'évaluation formelle.

Les résultats obtenus montrent que le processus d'évaluation en ES utilisé par les participantes ne subit pas de changement majeur durant la recherche. Les participantes conservent sensiblement les mêmes pratiques, mis à part qu'elles utilisent de façon beaucoup plus importante l'évaluation continue en ES à l'aide de leur outil d'évaluation développé dans le cadre de la présente recherche.

De façon générale, les pratiques d'enseignement des participantes évoluent donc très peu au regard des trois dimensions de l'évaluation. Par contre, leurs pratiques hors-classe ont subi davantage de changements influençant la qualité de leur évaluation, soit : a) une meilleure capacité à planifier les contenus à aborder et à évaluer ainsi qu'à faire des liens entre ceux-ci en fonction de chacun des cycles; b) une

meilleure organisation du travail, notamment un nouveau système de rangement des documents permettant un suivi des élèves; c) un travail d'équipe plus efficace alors que les forces de chacune sont utilisées pour distribuer les tâches à faire et d) une meilleure utilisation des documents ministériels.

1.3.5. Perceptions des participantes relativement à l'évolution de leurs pratiques évaluatives en ES et à leur maintien

Lors du bilan final, les deux participantes ont été invitées à se prononcer sur leurs perceptions relativement à l'évolution de leurs pratiques évaluatives en ES. Trois principaux éléments ont été identifiés. D'abord, Marie mentionne que ses pratiques évaluatives en ES ont évolué en ce qui a trait à la méthode utilisée pour prendre des traces de façon continue : « Notre façon de prendre des traces à tous les cours a changé. Cela me permet de prendre plus de traces ». Pour sa part, France nomme deux éléments qui ont évolué. Le premier est lié au fait qu'elle cible maintenant beaucoup mieux les problématiques individuelles vécues par les élèves afin de les aider : « Nos critères d'évaluation plus précis et notre nouvel outil me permettent de cibler les problématiques sur lesquelles je dois me positionner pour faire en sorte que l'élève puisse mieux apprendre ». Le deuxième est qu'elle et Marie sont mieux organisées. Comme discuté précédemment, leur système de rangement des traces prises durant les cours est notamment beaucoup plus fonctionnel avec un système de couleurs pour chaque cycle, mais elles organisent également plus efficacement leur prise de traces durant les cours en prévoyant des moments d'observation précis pour les critères d'évaluation ciblés en ES.

1.4 Discussion pour le pôle « recherche »

Les résultats précédents visaient à répondre aux trois objectifs du pôle « recherche » de cette étude. La discussion qui suit a pour but d'interpréter de façon conjointe ces résultats au regard de la documentation scientifique afin de faire ressortir

les principaux éléments de réflexion, à savoir les : a) problématiques de l'évaluation en ES; b) éléments positifs et à améliorer du dispositif d'accompagnement mis en place et c) pratiques évaluatives en ES.

1.4.1 Problématiques de l'évaluation en ES

Les résultats obtenus dans la présente étude montrent que les participantes rencontrent plusieurs problématiques lorsque vient le temps d'évaluer les élèves en ES. Une des principales problématiques est le manque de temps pour évaluer tous les élèves de façon adéquate. Le manque de temps est une problématique qui apparaît également dans d'autres recherches s'intéressant à l'évaluation en ES (Beaudoin *et al.*, 2016; Bezeau, 2014) ou à l'évaluation en EPS de façon générale (Goc Karp et Woods, 2008; Hopple, 2005; Nye *et al.*, 2009; Schiemer, 2000; Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990). Planifier et mettre en place une évaluation adéquate demande du temps et le fait que les enseignants d'EPS rencontrent un nombre élevé d'élèves chaque semaine (Hopple, 2005; Schiemer, 2000) rend difficile l'évaluation en ES qui demande une approche davantage personnalisée pour accompagner l'élève dans le changement ou le maintien d'une habitude de vie.

Une autre problématique de l'évaluation en ES identifiée par les participantes de la présente étude est sa faisabilité, notamment le fait que : a) les contenus d'évaluation en ES sont abstraits; b) l'ES est une compétence qui se développe à l'extérieur de l'environnement scolaire, ce qui la rend difficile à évaluer et c) le jugement professionnel est difficile et rend très subjective la tâche de donner une note à tous les élèves. Dans leur recherche effectuée auprès de 220 enseignants d'EPS, Beaudoin *et al.* (2016) identifient également le manque de faisabilité de l'évaluation en ES comme étant une problématique importante, particulièrement à cause du fait que cette compétence se développe à l'extérieur de l'école.

Enfin, deux problématiques identifiées par les participantes à la présente étude font référence à une incertitude quant à la façon d'évaluer en ES et à l'absence d'outils d'évaluation adéquats. Ces deux problématiques pourraient être liées à une non utilisation ou à une difficulté d'utiliser les documents officiels, qui est une barrière importante identifiée dans des recherches menées auprès d'autres enseignants d'EPS (Hopple, 2005; Lentillon, 2008; Nye *et al.*, 2009; Siedentop et Tannehill, 2000; Turcotte *et al.*, 2010; Veal, 1990). Ces documents proposent des pistes aux enseignants d'EPS pour mettre en place une démarche d'évaluation adéquate auprès des élèves, notamment en proposant des outils pour la planification, la prise d'information, l'interprétation et le jugement. Il est possible de croire qu'une meilleure compréhension de ces documents officiels permettrait d'améliorer les pratiques évaluatives en ES d'enseignant d'EPS. Les participants de notre étude n'identifient toutefois pas la compréhension des documents ministériels comme un besoin de formation et suggèrent plutôt deux autres besoins principaux, soit : a) d'avoir des outils d'évaluation en ES faciles à utiliser et qui permettent de garder des traces de façon continue durant l'année et b) d'apprendre concrètement comment bien évaluer en ES. Ces deux besoins sont également identifiés dans l'étude de Turcotte *et al.* (2011), mais ces derniers précisent que les enseignants d'EPS souhaitent non seulement obtenir des outils simples et efficaces, mais qu'ils veulent apprendre comment en construire.

La formation continue semble essentielle pour permettre aux enseignants d'EPS de mieux comprendre les documents officiels et d'évaluer adéquatement en ES à l'aide d'outils d'évaluation, mais qu'il faut tout de même remettre en question les conditions dans lesquelles on leur demande d'évaluer les élèves dans ce volet d'enseignement. En effet, peu importe la qualité de la planification et des outils construits, le manque de faisabilité demeure à cause de la nature même de la compétence à évaluer, qui se déploie principalement à l'extérieur de l'école (Beaudoin *et al.*, 2016), et du temps restreint dont dispose les enseignants d'EPS pour accompagner de façon individuelle chaque élève dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif (Bezeau, 2014; Goc Karp

et Woods, 2008; Hopple, 2005; Nye *et al.*, 2009; Schiemer, 2000; Siedentop et Tannehill, 2000; Veal, 1990).

1.4.2 *Éléments positifs et à améliorer du dispositif d'accompagnement*

Les résultats de notre étude montrent que le dispositif d'accompagnement mis en place comporte plusieurs éléments positifs. Premièrement, les participantes mentionnent l'importance qu'a eue le fait d'avoir des temps de réflexion communs durant la recherche. Cet élément est également soulevé par les enseignantes dans l'étude de Beaudoin *et al.* (2018) qui soulignent la richesse du partage entre collègues lors des rencontres collectives. Dans l'étude de Massé *et al.* (2016), la modalité d'accompagnement en groupe est la plus populaire auprès des 42 enseignants accompagnés. Tout comme les enseignantes dans l'étude de Beaudoin *et al.* (2018), ceux-ci mentionnent la richesse des échanges comme point positif de ce type de modalité d'accompagnement, mais également la force du groupe pour contrer les résistances aux changements et que cela facilite le processus de résolution de problème, les prises de conscience et le changement des pratiques (Massé *et al.*, 2016). Day (1999) et Granger et Kalubi (2014) mentionnent qu'un des principes importants de l'accompagnement professionnel est d'offrir aux enseignants un équilibre entre les moments de réflexion individuels et collectifs. Dans son étude, Plouffe (2015) a utilisé deux stratégies pour favoriser ces moments de pratique réflexive, soit des rencontres bilans et un accompagnement post-action. Dans la présente étude, des temps de réflexion communs ont été prévus lors de l'étape de bilan, mais également dans les étapes de négociation et de discussion. De plus, un temps de réflexion individuel était prévu à la suite de l'étape d'action, mais également avant celle-ci. Tout comme dans la recherche de Plouffe (2015), ces temps de réflexion ont été appréciés par les deux participantes de notre étude.

Un autre élément positif du dispositif mis en place était de pouvoir profiter des forces de chacune. Plusieurs chercheurs (Armour *et al.*, 2012; Bissonnette et Richard,

2010; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Day, 1999; Guskey, 2003; Wei *et al.*, 2009) soulignent l'importance de miser sur des activités collaboratives à l'intérieur du dispositif d'accompagnement pour profiter des forces de chacun, ce qui a été particulièrement apprécié des participantes de notre étude. Elles ont également mentionné avoir aimé profiter d'un suivi rigoureux qui leur permettait d'avoir une meilleure organisation de leur travail lors de ces rencontres collectives. Il faut donc non seulement donner l'opportunité aux enseignants de réfléchir et de collaborer ensemble, mais aussi prévoir une certaine forme de suivi et de soutien pour les accompagner lors de ces moments qui peuvent parfois être déstabilisants (Bissonnette et Richard, 2010; Guskey, 2003; Joyce et Showers, 2002; Wei *et al.*, 2009).

Enfin, le dernier élément positif du dispositif d'accompagnement soulevé par les deux participantes regroupe plusieurs de leurs propos émis tout au long de celui-ci. Elles appréciaient le fait que les actions posées soient concrètes, particulièrement la création d'outils simples et utiles. Dans son étude, Plouffe (2015) identifie également que l'accompagnement doit se traduire par des gains tangibles et applicables dans la réalité professionnelle des participants, et ce, dans le plus court délai possible. Guskey (2003) mentionne aussi ce principe important de tout dispositif de développement professionnel, soit d'offrir du contenu concret qui a du sens pour le participant. L'accompagnateur doit également offrir la possibilité aux participants d'expérimenter en milieu pratique (Armour *et al.*, 2012; Bissonnette et Richard, 2010; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Joyce et Showers, 2002) pour éviter que les contenus et les apprentissages ne soient que théoriques et aient peu de liens avec leur pratique quotidienne (Armour et Yelling, 2007).

Les deux participantes de la présente étude mentionnent aussi certains éléments à améliorer dans le dispositif d'accompagnement mis en place. Le premier élément serait de travailler sur de plus petits problèmes au départ afin de s'appropriier plus rapidement la démarche de résolution de problème pour ensuite s'intéresser à de plus gros problèmes. Comme le souligne Bissonnette et Richard (2010), il faut respecter la

théorie des petits pas en se concentrant sur une problématique à la fois. Ce principe n'a pas tout à fait été respecté dans cette étude puisque les participantes semblaient emballées en début d'accompagnement par la problématique retenue qui regroupait plusieurs petites problématiques. Ce n'est qu'à la fin qu'elles ont mentionné qu'un départ plus progressif leur aurait peut-être permis de s'approprier davantage la démarche de résolution de problème en complétant plusieurs petits cycles au lieu de deux gros. Il est donc important pour un accompagnateur d'instaurer un espace de résistance lors de l'étape de négociation du premier cycle afin de questionner les participantes sur la faisabilité de leurs choix (Boucenna, 2012).

Le deuxième élément à améliorer dans le dispositif d'accompagnement mis en place serait d'offrir un soutien actif au niveau émotionnel (Boutinet *et al.*, 2009; Plouffe, 2015). En effet, au cours de la recherche, les participantes ont décidé d'augmenter le délai entre les rencontres formelles pour ne pas se sentir surchargées. Par contre, France mentionnait lors du bilan final qu'elle aurait apprécié voir plus souvent le chercheur durant l'accompagnement. Ce qu'on peut retirer de cette situation, c'est que la participante, sans nécessairement ressentir le besoin de travailler de façon formelle sur les stratégies à développer, aurait apprécié un soutien peut-être plus informel de la part du chercheur. Dans son étude, Plouffe (2015) mentionne que le soutien émotionnel permet de garder contact avec le participant et qu'il s'agit d'une condition favorable afin de soutenir l'engagement de celui-ci. Cette prise de contact peut être formelle, mais elle peut également être informelle et prendre la forme de visites entre les rencontres, d'appels téléphoniques ou d'envois de courriels (Plouffe, 2015). Au-delà de prendre contact avec le participant, il est essentiel que l'accompagnateur reconnaisse les émotions vécues par ce dernier pour être en mesure d'intervenir de façon adéquate (Bourassa, Serre et Ross, 2007). Pour s'assurer de maintenir l'engagement de tous ses participants, un accompagnateur devrait donc rester attentif aux signes parfois discrets qu'un participant peut faire et qui indiqueraient que ce dernier a besoin de soutien émotif.

1.4.3 Pratiques évaluatives en ES

Dans le cadre de la présente étude, le « pourquoi » de l'évaluation était tant sommatif que formatif. Les participantes utilisaient en effet les deux types d'évaluation auprès de leurs élèves. La documentation scientifique suggère que les deux types d'évaluation sont utilisés par les enseignants d'EPS, mais que ces derniers accordent une importance particulière à l'évaluation sommative afin de vérifier les acquis et le développement des compétences des élèves (Dinan-Thompson, 2013; Turcotte *et al.*, 2010). L'évaluation formative est moins souvent ciblée et sert davantage à accompagner l'élève dans l'amélioration de sa condition physique (Harris et Leggett, 2013). Le fait que les participantes de notre étude accordent une plus grande importance à la finalité formative peut être expliqué par le fait qu'elles ont profité de leur première rencontre de travail pour identifier formellement plusieurs objets d'évaluation qu'elles trouvaient importants, mais qui n'apparaissaient pas dans les documents ministériels, tels que : a) l'alimentation en montagne; b) les premiers soins et c) les caractéristiques d'un bon sac à dos. Elles ont donc décidé de favoriser l'acquisition de connaissances chez les élèves relativement à ces objets d'évaluation et de n'évaluer les élèves que de façon formative. Bien qu'il s'agisse d'une stratégie intéressante pour l'acquisition de connaissances des élèves, cela a fait en sorte que les deux finalités d'évaluation ont été utilisées de façon distincte. Les participantes n'utilisaient pas d'évaluations formatives pour les objets d'évaluation ciblés lors de l'évaluation sommative, ce qui faisait en sorte qu'il n'y avait pas de continuité entre les finalités pour aider l'élève à s'ajuster en cours de situation d'apprentissage et d'évaluation. Dans leur recherche-action de type collaborative réalisée auprès de sept enseignants, Desrosiers *et al.* (1999) identifient que ces derniers parviennent, au cours de leur démarche, à planifier et mettre en place des évaluations sommatives et formatives conséquentes. Pour ces sept enseignants, il s'agissait d'un des objectifs à atteindre. Le constat à faire au regard de cette situation est qu'il est primordial dans une recherche-action de cibler les problématiques à résoudre afin d'améliorer précisément les pratiques enseignantes qui y sont liées. Dans un cycle subséquent, les participantes de notre étude pourraient donc, si elles le

souhaitent, choisir de résoudre une problématique ciblant la complémentarité entre leurs finalités d'évaluation.

Pour ce qui est du « quoi », à savoir les objets d'évaluation ciblés par les participantes, les trois principaux sont : a) la participation des élèves; b) le comportement des élèves et c) le port de vêtements adéquats pour l'EPS. Le port de vêtements appropriés apparaît également dans la documentation scientifique comme un objet d'évaluation souvent choisi par les enseignants d'EPS (Michael *et al.*, 2016; Turcotte *et al.*, 2010) et est le seul des trois principaux objets d'évaluation ciblés par les participantes de notre étude à se retrouver dans les documents ministériels sous le vocable d'hygiène corporelle. La participation et le comportement de l'élève, bien qu'étant également des objets d'évaluation souvent ciblés par les enseignants d'EPS américains (Michael *et al.*, 2016) et néerlandais (Borghouts *et al.*, 2016), n'apparaissent pas dans les documents ministériels mis à leur disposition des participantes. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Turcotte *et al.* (2010) auprès de 10 enseignants d'EPS du Québec qui suggèrent que ces derniers utilisent peu les documents ministériels mis à leur disposition pour planifier des évaluations en ES, ce qui fait en sorte qu'ils utilisent souvent des objets d'évaluation qui ne correspondent pas à ceux identifiés dans ces documents.

Dans la présente étude, l'alimentation et la condition physique sont deux autres objets d'évaluation ciblés par les participantes, mais dans une moindre mesure que ce qui est suggéré dans la documentation scientifique. L'alimentation (Turcotte *et al.*, 2010) et la condition physique (Harris et Leggett, 2013; Michael *et al.*, 2016; Turcotte *et al.*, 2010) sont identifiés comme des objets d'évaluation très souvent ciblés par les enseignants d'EPS dans les textes scientifiques. Les participantes de notre étude abordent la condition physique par l'entremise du dosage de l'effort, de l'endurance cardiovasculaire et de la vigueur musculaire, mais comparativement aux trois principaux objets d'évaluation identifiés précédemment, la condition physique est plutôt évaluée de façon ponctuelle à un moment précis de l'année et non de façon

continue à chaque étape. Les deux participantes accordent tout de même de l'importance à cet objet d'évaluation. Pour ce qui est de l'alimentation, elle est plutôt ciblée dans des évaluations formatives alors que les participantes abordent avec leurs élèves ce qu'est un bon déjeuner, l'alimentation en montagne et l'alimentation avant, pendant et après une activité physique.

Enfin, le dernier élément du « quoi » est lié au fait que l'évaluation mise en place par les participantes de cette étude était centrée sur les savoirs essentiels et non sur l'évaluation du développement d'une compétence. Trois études réalisées auprès d'un total de 24 enseignants d'EPS du Québec proposent des résultats similaires alors que les participants accordent une importance particulière à l'acquisition de connaissances et au développement de savoir-faire sans pour autant s'intéresser au développement de la compétence qui vise à amener l'élève à mobiliser ses nouvelles connaissances et ses nouveaux savoir-faire pour se responsabiliser face à sa santé et adopter un mode de vie sain et actif (Michaud, 2002; Trudel, 2011; Turcotte, 2006). Dans la présente étude, cette situation peut s'expliquer par le fait que les pratiques évaluatives en ES sont influencées par le type d'approche privilégié par les participantes dans ce volet d'enseignement. Les résultats obtenus montrent en effet que les deux participantes, malgré certaines intentions associées à une approche interprétative de l'ES, mettent en place des activités d'apprentissage qui correspondent davantage à l'approche positiviste. Alors, au lieu d'occuper un rôle actif dans les activités mises en place et d'être guidé par son enseignante d'EPS dans le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* afin de devenir autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être, l'élève occupe plutôt un rôle passif et acquiert différents savoirs essentiels en lien avec sa santé sans nécessairement avoir à mobiliser ceux-ci dans le développement de sa compétence.

Les participantes de notre étude mentionnent également ne pas se sentir prêtes à évaluer une compétence et que cela prend beaucoup trop de temps et de « paperasse ». Ce dernier commentaire nous amène à réfléchir sur la situation professionnelle de

certaines enseignantes d'EPS qui enseignent dans plusieurs écoles ou qui changent souvent d'école en début de carrière : est-ce que ce contexte favorise l'adoption de pratiques évaluatives en ES axées sur l'évaluation de compétences? Comme le souligne Marie dans notre étude, il est possible pour des enseignants qui demeurent longtemps dans un même milieu de développer un outil pour accompagner l'élève de la maternelle à la 6^e année dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif, mais en changeant souvent d'école, cela devient plus difficile à faire. En sachant que l'évaluation de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* nécessite un suivi personnalisé de chaque élève et que la situation professionnelle de certains enseignants d'EPS fait en sorte qu'ils travaillent dans plusieurs écoles ou changent d'école à chaque année, il n'est pas surprenant d'apprendre que les pratiques évaluatives appropriées à l'évaluation d'une compétence sont parfois laissées de côté pour en adopter de plus simples qui deviennent ensuite difficiles à changer lorsque l'enseignant obtient un poste stable dans une école.

Les pratiques d'enseignement en évaluation des apprentissages en ES des participantes à notre étude ne subissent que des changements mineurs au cours de la démarche d'accompagnement mise en place. En effet, les pratiques évaluatives en classe demeurent sensiblement les mêmes, mais avec un outil d'évaluation plus efficace et des critères d'évaluation plus précis. Mandeville (2004) et Mukamurera (2012) soulignent toutefois qu'un parcours professionnalisant judicieux doit amener l'individu à cheminer toujours un peu plus loin, mais de façon progressive. Il apparaît donc normal qu'en une année d'accompagnement les deux participantes n'aient pas été en mesure de modifier leurs pratiques évaluatives comme elles le souhaitaient. Dans la recherche-action mise en place par Desrosiers *et al.* (1999), les pratiques évaluatives des sept enseignants ont pourtant considérablement évolué. Ces derniers avaient notamment intégré l'évaluation à leur enseignement grâce à une évaluation formative plus formelle et continue. Ils avaient également développé des outils et des stratégies d'évaluation qui s'étaient transformés tout au long du projet. Par contre, ces auteurs précisent que les principaux changements dans les pratiques évaluatives des enseignants sont survenus au cours de la seconde année du projet de recherche, alors

que ceux-ci avaient résolu de façon satisfaisante de plus petits problèmes en amont de leurs objectifs principaux. Les principaux changements survenus dans les pratiques évaluatives des deux participantes de la présente étude se situent également au niveau des pratiques hors-classe après une année d'accompagnement. Ces résultats montrent l'importance d'avoir des dispositifs de développement professionnel qui privilégient du soutien à moyen et long termes puisque le changement réel des pratiques d'enseignement est un long processus qui demande temps et efforts aux praticiens.

2. PÔLE « ACTION »

Les résultats présentés dans cette section permettront de répondre à l'objectif du pôle « action », à savoir d'opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel avec les participantes afin de les amener à s'engager dans un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. Plus précisément, ces résultats présentent : a) les savoirs pratiques développés par les participantes relativement à la résolution de problème; b) les savoirs pratiques développés en lien avec leur évaluation en ES; c) les éléments favorisant leur engagement dans la démarche d'accompagnement et d) les éléments à considérer afin d'assumer adéquatement le rôle d'accompagnateur.

2.1 Savoirs pratiques développés en lien avec la résolution de problème

À la fin de chacun des cycles, les participantes devaient identifier, dans leur journal de bord, les savoirs pratiques développés en lien avec la résolution de problème. Le tableau 18 présente les principaux savoirs identifiés par ces dernières.

Tableau 18
Principaux savoirs pratiques développés par les participantes en lien avec la
résolution de problème

Marie	Marie + France	France
Mieux planifier son temps de travail	Mieux préparées à résoudre des problèmes	Mieux planifier son temps de travail
Cibler ses priorités		

Sans nécessairement préciser leur pensée, les deux participantes mentionnent qu'elles sont maintenant en mesure de mieux résoudre des problèmes. France écrit notamment qu'elle conclue « cette expérience enrichissante avec une bien meilleure compréhension de tout l'aspect résolution de problème ». Pour sa part, Marie écrit qu'elle ressort de cette aventure « avec des outils de plus pour bien planifier et résoudre des petits problèmes de tous les jours ».

Pour Marie, un savoir pratique développé est une meilleure planification du temps de travail afin de résoudre un problème : « J'ai développé une méthode de travail qui maximise mon temps. Je me fais un horaire, je suis un guide des étapes à venir et je choisis un problème à la fois sur lequel travailler ». Elle souligne également qu'elle cible maintenant beaucoup mieux ses priorités : « Il ne faut pas cibler trop gros. Il faut être pragmatique et cibler ses priorités, c'est la clé [...] Je suis maintenant en mesure de me concentrer sur les petites choses qui m'aident ensuite à en faire plus et à rester motivée ». Pour sa part, France revient avec le fait que son engagement dans cette recherche lui a permis d'améliorer son organisation et ainsi être mieux disposée à résoudre des problématiques liées à l'ES :

Pour ma part, il est certain que j'ai travaillé beaucoup sur mon organisation que j'avais perdue au fil du temps et qui me permet maintenant de mieux me concentrer sur des petits problèmes à résoudre dans ma pratique. J'ai toujours été une personne organisée, mais de l'être pour 150 élèves versus 495 c'est bien différent. Je crois

aussi que mes méthodes employées auparavant pouvaient suffire à un plus petit nombre d'élèves, mais qu'avec la venue d'une collègue à temps plein plus un autre enseignant à temps partiel, cela génère une structure organisationnelle différente (France).

2.2 Savoirs pratiques développés en lien avec l'évaluation en ES

Dans leur journal de bord, les participantes devaient également identifier, à la fin de chacun des cycles, les savoirs pratiques développés en lien avec l'évaluation en ES. Le tableau 19 présente les principaux savoirs identifiés par les participantes.

Tableau 19
Principaux savoirs pratiques développés par les participantes en lien avec l'évaluation en ES

Marie	France
Meilleur jugement	Routine plus efficace pour la prise d'informations
Meilleure capacité à expliquer les notes aux parents	Meilleure distinction des critères d'évaluation
	Plus grande aptitude à intégrer les objets d'évaluation en ES

Marie identifie tout d'abord que son jugement est meilleur pour donner une note à l'élève en ES qu'il ne l'était en début d'accompagnement. Elle fonde maintenant son jugement sur les statistiques créées à partir des traces recueillies de façon continue dans les différents cours de l'étape : « Le nouvel outil d'évaluation m'a permis d'améliorer ma capacité à porter un bon jugement. Avec toutes les traces que moi et mes suppléants avons prises, j'ai pu créer des statistiques et mettre une note à la 3^e compétence en portant un jugement global ». Le deuxième savoir pratique mentionné par Marie découle du précédent, à savoir qu'elle explique maintenant beaucoup mieux la note de l'élève aux parents puisqu'elle peut s'appuyer sur des traces en nombre suffisant.

Pour sa part, France écrit avoir développé une routine plus efficace pour ne pas oublier de prendre des informations sur les élèves durant les cours relativement à l'ES : « Je crois que pour ma part, j'ai développé un savoir-faire dans la création d'une routine où ma tablette me suit partout de sorte que je n'oublie pas de prendre des traces ». Elle identifie également qu'elle distingue maintenant mieux les différents critères d'évaluation, notamment de ne pas confondre les éléments liés à un aspect comportemental de l'élève de ceux liés au développement des connaissances et de la compétence. Enfin, France souligne être maintenant plus confortable d'intégrer des objets d'évaluation en ES, notamment lors des différentes sorties scolaires : « Je tente dans la mesure du possible d'associer l'ES aux différentes sorties. Par exemple, je vais prendre des traces sur l'hygiène corporelle en montagne en observant si l'élève fait le transfert entre le gymnase et l'extérieur et a des vêtements adéquats ».

2.3 Éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche d'accompagnement

Les données collectées tout au long de la recherche par l'entremise des journaux de bord des participantes, mais également de celui du chercheur, ont permis d'identifier des éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche d'accompagnement.

Certains de ces éléments sont liés à la démarche en soi, notamment d'avoir : a) des libérations pour travailler sur l'élaboration des stratégies; b) de meilleurs suivis avec les élèves, les titulaires de classe et les parents; c) l'apport d'un acteur externe pour les appuyer dans leurs réflexions; d) le sentiment d'être engagées dans une démarche professionnalisante; e) un réel pouvoir décisionnel à l'intérieur de la démarche; f) une démarche centrée sur leurs besoins et g) des stratégies concrètes et réalistes. Les quatre principaux éléments liés à la démarche, soient les numéros 1 à 4, sont détaillés ci-dessous.

Le premier élément est celui qui est revenu lors de chaque entrée dans le journal de bord des participantes, à savoir d'avoir des libérations pour travailler sur l'élaboration des stratégies :

Actuellement dans cette démarche, ce qui favorise mon engagement, ce sont les libérations afin que nous puissions, ma collègue et moi, travailler ensemble sur des moyens afin de répondre aux problématiques ciblées (France).

C'est sûr que professionnellement on veut s'améliorer, mais le fait d'être impliquées dans le projet... si on n'avait pas eu les libérations... bien en tout cas moi dans ma réalité quotidienne... nouvelle école... nouvelle tâche... s'il n'y avait pas eu les libérations, je n'aurais pas été capable de le faire parce que je n'aurais pas pu. Il y avait trop de nouvelles choses dans ma vie pour rentrer ça en plus. Sans libération, je n'aurais pas été là. Mais, c'est sûr qu'on ne peut pas être contre la vertu de tout bien faire. Donc, c'est sûr que tu ne peux pas être contre une démarche comme ça, mais il faut que tu sois physiquement capable de le faire aussi (Marie).

Les propos des participantes résument bien leur pensée relativement à l'importance des libérations afin de faciliter leur engagement. Ces dernières mentionnent souvent le manque de temps comme barrière à l'évaluation de l'ES. Sans libération, les stratégies planifiées seraient devenues un fardeau. Les participantes ont eu au total une journée de libération chacune et ont pu opérationnaliser entièrement une seule stratégie malgré ce contexte plutôt favorable, et ce, en faisant beaucoup de tâches sur leur temps personnel.

Le deuxième élément favorisant l'engagement des participantes est le fait d'avoir de meilleurs suivis avec les élèves, les titulaires de classe et les parents :

Mon engagement dans cette démarche est motivé par le fait qu'elle me permet un meilleur suivi des élèves lorsque je rencontre les parents en réunion et lorsque je veux supporter le titulaire dans ses interventions. La gestion de classe est de plus en plus facilitante lorsque les élèves connaissent la démarche dans laquelle ils sont notés. De plus, lorsque je dois m'absenter pour une sortie ou autre,

avec le fonctionnement de cette feuille et ses annotations à y faire, c'est facile de reprendre les élèves qui se sont égarés du code de conduite (France).

Le troisième élément, soulevé par Marie, est d'avoir bénéficié de l'apport d'un acteur externe pour les appuyer et les confronter dans leurs réflexions. En effet, le chercheur soutenait parfois les idées des participantes, mais il les questionnait souvent sur la pertinence et la faisabilité de leurs choix pour instaurer un espace de résistance dans lequel les participantes pouvaient confirmer ceux-ci ou se repositionner.

Le quatrième élément fait plutôt référence au développement professionnel ressenti par les participantes. En effet, si les libérations favorisent leur engagement en début d'accompagnement, ce qui le maintient est le sentiment qu'ont les participantes d'être engagées dans une démarche professionnalisante qui leur permet de réfléchir à leurs pratiques enseignantes et de s'améliorer comme enseignantes d'EPS :

Il nous faudrait ça plus souvent des moments comme ça, même pour travailler sur les deux autres compétences. Pour travailler oui, mais aussi juste pour discuter, je trouve que ça nous permet de modifier nos pratiques et de réfléchir à ce qu'on fait. On devrait avoir une demi-journée par semaine (rires) (Marie).

D'autres éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche sont plutôt liés au chercheur. Le premier élément lié au chercheur est son expérience sur le terrain. Le fait que le chercheur soit un enseignant d'EPS amène Marie à dire lors de la deuxième rencontre de travail que la compréhension du terrain du chercheur « fait en sorte qu'on a le goût de s'impliquer. On te fait confiance et on sait que tu nous respectes, mais que tu respectes également ce qu'on fait parce que tu comprends notre réalité ».

Le deuxième élément lié au chercheur et favorisant l'engagement des participantes dans la démarche est de respecter leurs contraintes. Par exemple, le fait

de les soutenir dans leur décision d'éliminer une stratégie qu'elle jugeait trop étouffante à mettre en place a réellement fait plaisir aux participantes qui ont apprécié ce geste. Cela les a ensuite amenées à maintenir leur engagement vis-à-vis les autres stratégies planifiées. De plus, les rencontres étaient planifiées selon les disponibilités des participantes et non celles du chercheur. Un entretien collectif a même changé d'endroit au dernier instant afin d'accommoder une des deux participantes qui avait des contraintes familiales imprévues.

Enfin, le dernier élément lié au chercheur est d'être flexible, de partir des besoins réels des personnes qui participent à la recherche et de ne pas rester collé à la structure qui était prévue en début de recherche.

2.4 Rôle d'accompagnateur

Les résultats obtenus permettent de porter un regard plus précis sur le rôle d'accompagnateur dans le cadre d'une RAF. Ces résultats portent sur deux aspects, soit les : a) éléments nécessaires pour assurer adéquatement un rôle d'accompagnateur et b) difficultés associées à ce rôle.

2.4.1 Éléments nécessaires pour assurer adéquatement un rôle d'accompagnateur

Lors du bilan final, les participantes se sont prononcées sur les éléments nécessaires pour assumer adéquatement un rôle d'accompagnateur. Trois principaux éléments ont émergé des discussions. Le premier élément est que l'accompagnateur clarifie les propos des participantes, les reformule et les questionne souvent pour amener leur réflexion plus loin :

Des fois tu nous ramenait sur des questions [...] Tu nous faisais prendre conscience si ce qu'on avait comme idée était réaliste ou pas. Tu ne nous disais pas "Hey là les filles ce n'est pas réaliste!". Tu ne nous imposais pas ton point de vue, tu nous questionnais pour qu'on réfléchisse que c'était peut-être trop. Donc ça, c'est bon parce que

des fois on s'emballait peut-être trop et je crois que c'est ce que doit faire un bon accompagnateur (France).

Le deuxième élément est d'avoir de la rigueur lors des rencontres de travail afin de garder les personnes concentrées sur les tâches à réaliser : « Que ce soit quelqu'un qui reste concentré sur le sujet et qui nous ramène à l'ordre lors des rencontres » (Marie). Le troisième élément principal mentionné par les participantes afin d'assumer un rôle d'accompagnateur adéquat est d'être à l'écoute : « Une personne qui prend le temps d'écouter et qui nous laisse nous diriger, mais elle doit nous ramener en même temps parce qu'elle voit la finalité à atteindre [...] Elle doit être à l'écoute de nos ouvertures » (Marie).

Les participantes ont identifié d'autres éléments, mais de façon individuelle, à savoir qu'il est important qu'un accompagnateur : a) favorise la réflexion; b) ait une expertise dans le domaine; c) soit patient; d) ait un horaire flexible; e) se déplace pour les rencontres et f) ne se croit pas au-dessus des participantes. Ce dernier point semblait particulièrement important pour Marie et il s'agit d'un élément important à considérer pour la posture du chercheur dans de futures recherches de ce type :

C'est la logique aussi. T'es agréable, tu n'es pas... je ne dirais pas méchant, mais il y en a qui peuvent être bêtes dans leur façon de faire... Qui pensent qu'ils sont au-dessus de nous parce qu'ils sont à l'université... que ça fait en sorte qu'ils sont au-dessus de ceux qui enseignent au primaire. On ne sent pas ça chez toi. On a senti que tu voulais travailler avec nous et qu'on n'était pas tes subalternes, mettons. On n'était pas là pour toi, tu étais là avec nous (Marie).

2.4.2 Difficultés associées au rôle d'accompagnateur

Les données collectées tout au long de la recherche dans le journal de bord du chercheur permettent d'identifier cinq principales difficultés associées au rôle d'accompagnateur. Ces cinq difficultés apparaissent dans le tableau 20.

Tableau 20
Principales difficultés associées au rôle d'accompagnateur

Difficultés associées au rôle d'accompagnateur
Divergence entre les intérêts du chercheur et ceux des participantes
Respect de la posture active-tierce
Neutralité du chercheur
Garder les participantes centrées sur la tâche lors des rencontres de travail
Bien doser le suivi offert aux participantes

La première difficulté associée au rôle d'accompagnateur est la divergence qui apparaissait parfois entre les intérêts du chercheur et ceux des participantes. Cette divergence se faisait surtout ressentir lors des rencontres de travail alors que le chercheur tentait de mettre en place des outils de gestion afin de rendre les participantes autonomes. Ces dernières préféraient souvent passer rapidement aux tâches liées au développement des stratégies.

La deuxième difficulté rencontrée est en lien avec la posture active-tierce. Cette posture a été respectée lors des observations, mais elle n'a pas été très active puisque la stratégie opérationnalisée, soit l'outil d'évaluation, n'influçait pas le déroulement normal des cours des deux participantes. La posture active-tierce était également difficile à respecter dans l'ensemble de la recherche. En effet, c'est un défi de ne pas devenir trop impliqué dans les décisions puisque le chercheur s'imprègne des stratégies et souhaite qu'elles soient efficaces pour les participantes. Par contre, les décisions et le développement des stratégies devaient être faits par les participantes afin de les responsabiliser dans la démarche de résolution de problème. Au final, la posture active-tierce s'est avérée une posture adéquate pour accompagner les participantes et a été respectée, mais elle était plus tierce qu'active en fonction de la stratégie mise en place.

La troisième difficulté est liée à la neutralité du chercheur. La relation privilégiée que ce type de recherche établit entre un chercheur et des praticiens passionnés par leur travail rend parfois difficile la posture du chercheur qui doit habituellement être totalement neutre afin de ne pas influencer les résultats de la recherche. Toutefois, les éléments présentés plus haut comme favorisant l'engagement des participantes indiquent que le chercheur, sans devenir familier, doit prendre le temps de bien connaître les personnes qui participent à sa recherche et afficher une compréhension de leur réalité et un intérêt pour la réussite de leur démarche. Il devient alors difficile pour le chercheur d'assumer adéquatement le rôle d'accompagnateur puisqu'il peut se sentir coincé entre les attentes de la communauté scientifique et les exigences du milieu dans lequel il effectue sa RAF.

Les deux autres difficultés associées au rôle d'accompagnateur sont de :

- a) recentrer les participantes sur la tâche lors des rencontres de travail, elles qui parlaient parfois d'autres sujets et b) bien doser le suivi offert aux participantes pour les accompagner adéquatement, mais sans non plus les importuner.

2.5 Discussion pour le pôle « action »

Les résultats précédents visaient à répondre à l'objectif du pôle « action » de cette étude. La discussion qui suit a pour but d'interpréter de façon conjointe ces résultats au regard de la documentation scientifique afin de faire ressortir les principaux éléments de réflexion, à savoir : a) l'engagement des participantes et b) le double rôle de chercheur-accompagnateur.

2.5.1 Engagement des participantes

Les résultats obtenus dans la présente étude identifient trois principaux éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche de résolution de problème, soit : a) de profiter de libérations pour travailler sur le développement de

leurs stratégies; b) d'avoir des retombées sur leurs pratiques, notamment d'avoir un meilleur suivi des élèves et c) d'avoir du soutien d'une personne externe pour favoriser leur réflexion.

Offrir des libérations aux participants dans ce type de recherche apparaît comme une condition essentielle afin de favoriser l'engagement de ces derniers et de le maintenir dans le temps (Desrosiers *et al.*, 1999; Plouffe, 2015). Dans l'étude de Plouffe (2015), les participants mentionnent notamment que les libérations sont importantes afin d'investir le temps nécessaire à leur engagement dans les tâches liées à la démarche de résolution de problème. Ces libérations permettent aux participants de rencontrer des experts et d'avoir un temps de travail et de réflexion privilégié. Tout comme les participantes de notre étude, les enseignants dans l'étude de Plouffe (2015) ont mentionné que les libérations permettaient d'avoir un moment de travail réflexif efficace, ce qu'ils ont peine à retrouver dans leur quotidien. Toutefois, libérer des praticiens de leurs tâches quotidiennes nécessitent des ressources financières. Dans la présente étude, les deux participantes n'ont pas pu être libérées lors du deuxième cycle à cause d'un tel manque de ressources financières. En sachant que les libérations sont une condition facilitant l'engagement des participants et qu'un engagement à long terme dans une démarche de développement professionnel est nécessaire afin de modifier réellement les pratiques d'enseignement, est-ce irréaliste de croire que l'accompagnement professionnel peut être un dispositif de développement professionnel viable à plus grande échelle?

Nos résultats montrent également que les enseignants resteront davantage engagés s'ils perçoivent des retombées potentielles du projet dans leur quotidien. Pour nos participantes, ces retombées se traduisaient principalement par un meilleur suivi des élèves. Dans leur étude, Hemphill *et al.*, (2015) soulèvent également cette importance pour l'engagement des participants, soit de voir « the fruit of their labor through its impact on students » (p. 414). En effet, ces derniers changeront leurs pratiques seulement s'ils croient que les stratégies mises en place peuvent réellement

avoir un effet sur l'apprentissage de leurs élèves (Guskey, 2002; Patton et Parker, 2014; Stylianou *et al.*, 2016; VanTassel-Baska *et al.*, 2008). La qualité de l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement professionnel est alors tributaire des croyances qu'ils ont quant aux retombées positives que cette démarche pourrait avoir sur leur élèves (Beaudoin *et al.*, 2018).

Enfin, les participantes de notre étude identifient l'importance d'avoir le soutien d'une personne externe pour les appuyer dans leur réflexion. Les résultats obtenus dans les études de Beaudoin *et al.* (2018), Desrosiers *et al.* (1999), Montandon et Verdure (2015) et Plouffe (2015) mettent également de l'avant l'importance de cet élément pour soutenir l'engagement des participants. Selon les participants dans l'étude de Plouffe (2015), le soutien d'une personne externe permet : a) de créer des circonstances favorables autour d'un sujet en particulier afin de mobiliser et d'engager les acteurs autour de celui-ci; b) de mieux comprendre son rôle; c) d'avoir accès à une expertise et des ressources valides qui offrent un sentiment de sécurité et d) de partager des idées novatrices et stimulantes. La création de circonstances favorables apparaît également dans la présente étude alors que les participantes mentionnent apprécier le fait que le chercheur assure une certaine rigueur lors des rencontres de travail. Ce dernier plaçait également les participantes dans des circonstances favorables en organisant les rencontres de travail dans un endroit calme où elles ne seraient pas dérangées dans l'école. Selon Beaudoin *et al.* (2018), Desrosiers *et al.* (1999) et Plouffe (2015), l'engagement des participants serait également favorisé par un accompagnement qui répond à leurs attentes et qui est basé sur leurs besoins et leurs intérêts. Bien qu'il ne s'agisse pas de l'un des principaux éléments soulevés dans la présente étude, une des participantes mentionne tout de même que son engagement était augmenté par le fait que la démarche de résolution de problème était centrée sur ses besoins.

Dans le cadre de notre étude, les participantes n'ont identifié aucun élément diminuant leur engagement en fonction de leur expérience au cours de la recherche. Plouffe (2015) identifie toutefois trois éléments pouvant diminuer cet engagement, à

savoir : a) d'offrir une trop grande quantité de ressources qui peut alourdir la démarche des participants; b) d'annuler une rencontre qui ne peut pas être reprise et c) d'avoir des tâches trop complexes qui demandent un temps de planification et de réalisation beaucoup plus grand que ce qui était prévu. Ce dernier élément, quoique non mentionné de façon claire par les participantes de la présente étude, a semblé avoir une répercussion sur leur engagement. En effet, la lourdeur de trois des quatre stratégies planifiées a mené à l'élimination d'une d'entre elles et les deux autres ont été développées beaucoup plus lentement que prévu. Ce constat suggère qu'il est important de demeurer réaliste dans le choix des problématiques et des stratégies, mais également que l'accompagnateur a un rôle important de présenter l'engagement réel que nécessiteront les tâches à faire en terme de temps. Ainsi, la problématique à résoudre doit s'avérer un défi assez élevé afin de permettre aux participants de vivre des succès pour favoriser et maintenir leur engagement dans l'optimisation de leurs pratiques, sans non plus être trop élevée afin d'éviter leur désengagement (Plouffe, 2015).

2.5.2 *Double rôle de chercheur-accompagnateur*

Nos résultats montrent qu'il peut être difficile d'assumer adéquatement le rôle de chercheur-accompagnateur dans le cadre d'une RAF. Peu importe la posture épistémologique adoptée par le chercheur dans ce type de recherche, il doit assumer ce double rôle (Bourassa *et al.*, 2012; Guay et Prud'Homme, 2011; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Jorro, 2009; Trondsen et Saudaunet, 2009). Deux principales difficultés ont émergé de la présente étude quant au double rôle de chercheur-accompagnateur. La première difficulté était d'arrimer les objectifs de la recherche et les intérêts des participantes, très orientés vers la pratique. Trondsen et Saudaunet (2009) identifient également cette difficulté. Selon eux, le chercheur-accompagnateur doit relever le défi de produire des connaissances pour la communauté scientifique tout en veillant à la mise en place adéquate du processus d'accompagnement afin d'atteindre les objectifs visés par les participants. La deuxième difficulté associée au double-rôle de chercheur-accompagnateur était de ne pas devenir trop impliqué auprès des participantes. En effet,

même s'il souhaitait que ces dernières vivent des succès, le chercheur devait s'assurer de ne pas trop intervenir pour bien répondre à l'objectif de formation de la recherche qui visait l'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes. Cette difficulté est également soulevée par Guillemette et Savoie-Zajc (2012) qui mentionnent que le chercheur qui s'engage dans une RAF peut influencer l'atteinte des objectifs de la recherche par sa façon de soutenir et d'accompagner les praticiens dans leurs réflexions. Jorro (2009) ajoute que c'est l'équilibre dans l'intervention du chercheur qui est difficile à atteindre puisqu'il doit être ni trop présent, ni trop distant. Dans cette relation de proximité qui se construit à l'intérieur d'une RAF, le chercheur-accompagnateur doit veiller à adopter un équilibre adéquat de sorte que l'accompagné éprouve le sentiment d'un pouvoir d'agir, tout en restant toutefois disponible pour répondre aux interrogations de ce dernier (Jorro, 2009). C'est ce qui a été fait dans la présente étude en adoptant la posture active-tierce.

Le double rôle de chercheur-accompagnateur, inhérent à toute RAF, est donc complexe et peut avoir une influence sur l'atteinte des objectifs poursuivis par la recherche. Selon Trondsen et Saudaunet (2009), l'implication du chercheur dans le processus de recherche ne devrait toutefois pas nécessairement être considérée : « as a threat to the validity of the research conducted, but also as a dimension that can produce more insight » (p. 18). Par contre, pour que ce ne soit pas le cas, certaines précautions doivent être prises. Dans la présente étude, cinq stratégies proposées dans la documentation scientifique ont été mises en place afin de s'assurer que le double rôle de chercheur-accompagnateur n'influence pas l'atteinte des objectifs de la recherche.

La première stratégie mise en place pour assumer adéquatement le double rôle de chercheur-accompagnateur dans la présente étude était de planifier une étape de clarification dans le modèle intégrateur d'accompagnement professionnel afin d'identifier les rôles et les attentes de chacun. Cette stratégie permettait de répondre au défi identifié par Biémar et Castin (2012) dans leur étude, soit de passer outre la convivialité qu'ils identifient comme nécessaire au démarrage de la relation avec les

personnes accompagnées pour réellement amorcer la démarche d'accompagnement professionnel. Pour ce faire, ces auteurs suggèrent de donner une visibilité aux rôles respectifs en dégagant du temps pour permettre aux personnes accompagnées de s'exprimer sur ce sujet. Dans notre étude, bien que l'étape de clarification ait permis de démarrer officiellement le processus d'accompagnement professionnel, elle ne fût pas considérée essentielle par les participantes à partir du deuxième cycle d'accompagnement. Il serait peut-être pertinent, dans des recherches futures menées auprès d'un nombre restreint de participants, de ne conserver cette étape que lors d'un premier cycle d'accompagnement professionnel.

La deuxième stratégie mise en place permettait de répondre à un autre défi identifié par Biémar et Castin (2012) dans leur étude. Ces auteurs soulignent en effet l'importance de prendre conscience de sa subjectivité afin de s'assurer de demeurer le plus neutre possible durant la recherche. Pour répondre à ce défi, une section a été ajoutée dans le journal de bord du chercheur pour permettre à ce dernier d'exprimer sa subjectivité et d'en prendre conscience avant le début de la recherche, mais également après chacune des collectes des données. Cette section s'est avérée très utile pour demeurer conscient de la posture adoptée auprès des participantes et des propos émis durant les différentes rencontres. Il s'agit d'une stratégie essentielle qui devrait être opérationnalisée de façon régulière par tout chercheur assumant un double rôle dans le cadre d'une RAF.

La troisième stratégie mise en place permettait de répondre au défi identifié par Boucenna (2012) dans son étude relativement au double rôle de chercheur-accompagnateur, soit d'être avec tout en étant différent, détenteur de savoirs autres que ceux des personnes accompagnées tout en détenant une certaine expertise dans le même secteur professionnel. Cet auteur mentionne qu'il faut faire attention à la relation de pouvoir, de savoir se taire et écouter les personnes accompagnées. Pour ce faire, Biémar et Castin (2012) suggèrent de prévoir des espaces de réflexion afin de soutenir la prise de conscience des ressources de la personne accompagnée et ainsi éviter de prendre

trop de place dans les différentes étapes de la démarche d'accompagnement. La troisième stratégie mise en place dans la présente étude était donc de planifier deux de ces espaces de réflexion, soit un collectif lors de l'étape de discussion et un individuel avant l'étape d'action. Selon les participantes de la présente étude, ces espaces favorisaient la réflexion et leur ont permis de prendre conscience qu'elles pouvaient trouver seules des stratégies aux problématiques rencontrées dans leur milieu. Malgré la pertinence de tels espaces de réflexion aux yeux des participantes, ces dernières mentionnent tout de même apprécier la présence du chercheur dans ces moments de réflexion. Selon elles, il leur permettait parfois d'aller plus loin dans leur réflexion en utilisant le questionnement ou en reformulant leurs idées.

Les quatrième et cinquième stratégies mises en place afin d'assumer adéquatement le double rôle de chercheur-accompagnateur visaient à répondre à un même défi, soit l'objectivation de la démarche. En effet, Guillemette et Savoie-Zajc (2012) et Trondsen et Saudaunet (2009) mentionnent qu'au regard du double rôle assumé par le chercheur-accompagnateur en RAF, il devient essentiel de mettre en place des stratégies qui assurent l'objectivation de la démarche. La quatrième stratégie mise en place a été de vérifier, à l'aide des bilans des entretiens collectifs, les différentes interprétations du chercheur avec les participantes pour s'assurer qu'elles représentaient bien leurs perspectives et leurs expériences. Cette stratégie se réfère au « member checking » que suggère de faire Stringer (2007) dans toute recherche-action. Dans le cadre de notre étude, cette vérification des interprétations auprès des participantes s'est avérée très utile. Elle a notamment permis de préciser certains propos recueillis lors des rencontres de travail. Enfin, la cinquième stratégie est suggérée par Savoie-Zajc (2011) dans la documentation scientifique, à savoir d'utiliser une triangulation des méthodes, des chercheurs et des données en collaboration avec les participantes dans leur rôle de cochercheuses. En pratique, cette stratégie s'est avérée efficace. Les ententes interjuges réalisées avec les participantes ont notamment permis d'approfondir plusieurs catégories induites du matériel analysé. Certaines catégories provenaient des réponses d'une seule participante et les ententes interjuges

ont permis à l'autre participante d'exprimer son opinion sur ces réponses même si elle n'y avait pas pensé de prime abord lors de l'entretien individuel. Cette stratégie a alors non seulement permis d'assurer l'objectivation de la démarche tel que suggéré par Savoie-Zajc (2011), mais également d'avoir une plus grande richesse des données collectées.

Cinq stratégies ont donc été mises en place afin de répondre aux différents défis identifiés dans les écrits scientifiques relativement au double rôle de chercheur-accompagnateur. Ces stratégies se sont avérées efficaces et ont permis au chercheur d'assumer adéquatement son double rôle et ainsi assurer la pertinence des résultats obtenus. Cependant, elles doivent être adaptées selon le contexte dans lequel se déroule la RAF. L'étape de clarification, par exemple, serait essentielle dans une recherche avec un nombre plus élevé de participants alors que les participantes de notre étude remettaient en question sa pertinence. Au regard du nombre restreint de données empiriques disponibles dans les textes scientifiques relativement à l'efficacité des stratégies visant à assumer adéquatement le double-rôle de chercheur-accompagnateur, les futures RAF devraient s'y intéresser et publier leurs résultats sur ce sujet. De cette façon, les chercheurs intéressés par ce type de recherche pourront faire des choix réfléchis parmi des stratégies qui auront été réellement opérationnalisées par la communauté scientifique.

3. PÔLE « FORMATION »

Les résultats présentés dans cette section permettront de répondre à l'objectif du pôle « formation », à savoir d'amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. Ces résultats portent sur trois principaux aspects, soit : a) le développement de la démarche de résolution de problème; b) le développement d'outils de gestion adaptés à la réalité des participantes et c) l'évolution du degré d'appropriation de la démarche par celles-ci.

3.1 Développement de la démarche de résolution de problème

Au cours de la recherche, les participantes ont été invitées à ajuster la démarche de résolution de problème préétablie selon leurs besoins et leur réalité. Bien que la structure initiale convenait bien aux participantes, celles-ci l'ont ajusté de trois façons différentes. Premièrement, les participantes ont décidé d'augmenter les délais entre chaque étape afin que la démarche ne soit pas trop lourde dans leur quotidien. Cette modification a fait en sorte que deux cycles de résolution de problème ont été étalés sur deux années scolaires, soit de janvier à décembre 2017. Deuxièmement, les participantes ont décidé d'ajouter deux rencontres de travail afin de prendre le temps, les deux ensembles, de construire les stratégies planifiées. Lors du premier cycle, ces rencontres de travail ont eu lieu lors de libérations. Par contre, lors du deuxième cycle, celles-ci ont eu lieu lors des périodes libres des participantes. Enfin, les participantes prévoient continuer à utiliser la démarche de résolution de problème à la fin du projet, mais elles ont décidé d'enlever l'étape de clarification : « On va refaire la même démarche... c'est sûr, mais on va s'attaquer à des problèmes plus petits. On va aussi enlever l'étape de clarification parce que ça prend du temps et on est juste deux... on n'en voit pas vraiment l'utilité dans notre situation » (France).

3.2 Développement d'outils de gestion adaptés à leur réalité

Au cours de cette RAF, des stratégies favorisant l'émergence d'effets structurants ont été mises en place afin de s'assurer que les participantes s'approprient la démarche de résolution de problème codéveloppée. La principale stratégie retenue a été de développer des outils de gestion adaptés à la réalité des participantes afin d'amener ces dernières à s'approprier les étapes de cette démarche pour pouvoir la réutiliser dans le futur. Trois outils de gestion ont été développés, soit : a) les indicateurs de succès; b) le journal de bord de la participante et c) le guide d'animation des entretiens collectifs et des rencontres de travail. Ces trois outils de gestion ont été utilisés et modifiés par les participantes au cours de la démarche.

Premièrement, les indicateurs de succès permettaient aux participantes de juger, de façon autonome, de l'efficacité des stratégies mises en place. Ces indicateurs étaient planifiés par les participantes lors de l'étape de discussion. Ils permettaient ensuite aux participantes de s'approprier les étapes de réflexion individuelle et de bilan en jugeant seules l'efficacité des stratégies. Comme mentionné précédemment, les participantes ont convenu lors du premier cycle que leurs indicateurs de succès n'étaient pas assez précis et elles les ont ajustés lors du deuxième cycle.

Deuxièmement, le journal de bord de bord de chacune des participantes leur permettait de s'approprier certaines étapes de la démarche de résolution de problème, notamment l'étape de réflexion individuelle où l'entretien du premier cycle était remplacé par une entrée dans le journal de bord lors du deuxième cycle pour rendre les participantes autonomes dans leurs réflexions post-action. Le journal de bord favorisait également la continuité de l'accompagnement et donnait aux participantes le sentiment de se développer professionnellement grâce à une pratique réflexive continue. Les questions du journal de bord étaient ajustées en fonction des réponses précédentes des participantes et du déroulement de la recherche. Ces dernières influençaient donc indirectement le contenu des entrées subséquentes de leur journal de bord.

Finalement, des guides d'animation ont été développés et proposés aux participantes pour les entretiens collectifs et les rencontres de travail. Les guides d'animation permettaient aux participantes de diriger les étapes de clarification, de négociation, de discussion et de bilan en plus de s'approprier une méthode efficace lors des rencontres de travail. Le guide d'animation pour les entretiens collectifs permettait aux participantes d'avoir un support visuel simple identifiant clairement chaque élément à discuter lors de ces étapes. Lors du premier cycle, ce guide était utilisé par le chercheur afin de diriger la rencontre, mais ce dernier présentait chaque élément du guide aux deux participantes. Lors du deuxième cycle, les participantes devaient utiliser le guide d'animation pour diriger les entretiens collectifs. Ces dernières n'étaient pas encore totalement à l'aise d'utiliser le guide d'animation et avaient parfois

besoin d'être guidées par le chercheur pour certains éléments à aborder. Toutefois, comme le mentionne Marie lors du dernier bilan : « C'est en l'utilisant souvent qu'on va être capable de l'utiliser comme il faut ».

Pour sa part, le guide d'animation des rencontres de travail permettait aux participantes de s'approprier une méthode de travail efficace lors de ces rencontres. Ce guide proposait une sorte d'ordre du jour avec : a) un suivi des tâches effectuées depuis la dernière rencontre; b) des sujets à discuter; c) des tâches à effectuer lors de la rencontre et d) les tâches à effectuer d'ici la prochaine rencontre. Lors de la première rencontre de travail, le chercheur a envoyé le guide d'animation au préalable aux participantes et l'a utilisé afin d'animer la rencontre. Les éléments composant le guide étaient présentés aux participantes qui devaient ensuite l'utiliser de façon autonome lors de la deuxième rencontre de travail. Contrairement au guide d'animation pour les entretiens collectifs, l'appropriation de ce guide a été plus facile puisqu'il ressemblait à la structure utilisée lors de leurs réunions habituelles. Par contre, elles avaient tendance à passer un peu trop rapidement les deux premiers éléments, soit le suivi des tâches effectuées et les sujets de discussion, afin de passer rapidement à l'action pour avancer les tâches à faire lors de la rencontre.

Les trois outils de gestion développés se sont avérés utiles afin d'amener les participantes à s'approprier les étapes de la démarche de résolution de problème. Cependant, les participantes devront se familiariser davantage avec ces derniers en les utilisant sur une base régulière lors des prochains cycles de résolution de problème.

3.3 Évolution du degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes

À la fin de chacun des cycles, les participantes devaient cocher la réponse correspondant le mieux à leur degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème parmi les réponses suivantes : a) j'ai encore besoin du chercheur pour

m'accompagner dans toutes les étapes de la démarche; b) j'ai encore besoin du chercheur pour m'accompagner dans certaines étapes de la démarche; c) je n'ai plus besoin du chercheur, mais certaines étapes de la démarche sont plus difficiles à réaliser et d) je n'ai plus besoin du chercheur, je suis capable de réaliser toutes les étapes de la démarche. Le tableau 21 présente les réponses données par les participantes.

Tableau 21
Évolution du degré d'appropriation de la démarche par les participantes

		J'ai encore besoin du chercheur pour m'accompagner dans toutes les étapes de la démarche	J'ai encore besoin du chercheur pour m'accompagner dans certaines étapes de la démarche	Je n'ai plus besoin du chercheur, mais certaines étapes de la démarche sont plus difficiles	Je n'ai plus besoin du chercheur, je suis capable de réaliser toutes les étapes de la démarche.
Marie	1	X			
	2	X			
France	1	X			
	2	X			

À la fin du premier cycle, les deux participantes mentionnent avoir encore besoin du chercheur pour les accompagner dans certaines étapes de la démarche, particulièrement les étapes de clarification, de réflexion individuelle et de bilan. Cette réponse concorde avec les actions mises en place dans la recherche. En effet, les outils de gestion ont seulement été présentés aux participantes à ce stade de la recherche, elles ne les avaient pas encore utilisés puisque cela était seulement prévu au deuxième cycle. Lors du premier cycle, le chercheur dirige en grande partie les différentes rencontres. Par contre, les participantes se sont naturellement approprié la phase d'action des rencontres de travail ainsi que de nouvelles méthodes de travail lors de ces rencontres,

notamment le fait d'utiliser des cartons et un tableau pour planifier de façon cohérente les contenus à aborder durant l'année. Elles souhaitent même réutiliser cette méthode de travail pour les deux autres compétences disciplinaires.

À la fin du deuxième cycle, France mentionne ne plus avoir besoin du chercheur, mais que certaines étapes de la démarche sont plus difficiles à réaliser, notamment les étapes de réflexion individuelle et de bilan. Pour sa part, Marie mentionne qu'elle n'a plus besoin du chercheur, qu'elle est capable de réaliser toutes les étapes de la démarche. Le degré d'appropriation des deux participantes est meilleur qu'il ne l'était lors du premier cycle. Ce constat peut s'expliquer par le fait qu'elles ont utilisé les différents outils de gestion de façon autonome afin d'opérationnaliser les étapes de la démarche lors du second cycle. Elles voient maintenant davantage la nécessité de respecter la démarche de résolution de problème établie : « Si on ne fait pas ça, on reste deux personnes qui travaille une à côté de l'autre au lieu de travailler ensemble » (Marie). Par contre, elles ont eu besoin d'aide pour deux choses : a) déterminer des moments précis pour se rencontrer et mettre en place la démarche et b) assurer une rigueur lors des rencontres pour travailler uniquement sur la résolution des problèmes identifiés ou le développement des stratégies planifiées. Elles demeurent toutefois confiantes pour la suite des choses en précisant qu'elles continueront de mettre en place la démarche pour se l'approprier de façon progressive. Comme l'a dit France lors du bilan final « Une bouchée à la fois! ».

Lors des deux bilans réalisés, les participantes devaient s'exprimer sur les éléments qui pourraient les aider à s'approprier davantage la démarche de résolution de problème. Trois des cinq éléments mentionnés par ces dernières ont déjà été identifiés précédemment comme étant des éléments importants pour améliorer la démarche d'accompagnement en général, soit : a) d'avoir plus de temps pour mettre les idées en place; b) de travailler sur des plus petits problèmes et c) de cibler des dates de travail fixes dans l'horaire. Selon les participantes, ces trois éléments les aideraient également à mieux s'approprier la démarche dans laquelle elles sont engagées. Les

deux autres éléments sont évoqués par France lors du premier bilan, à savoir : a) d'avoir des délais plus courts entre les rencontres et b) que le chercheur soit présent plus fréquemment dans le milieu pour les aider à développer les stratégies.

3.4 Discussion pour le pôle « formation »

Les résultats précédents visaient à répondre à l'objectif du pôle « formation » de cette étude. La discussion qui suit a pour but d'interpréter de façon conjointe ces résultats au regard de la documentation scientifique afin de faire ressortir les principaux éléments de réflexion, à savoir : a) l'appropriation de la démarche et b) les effets structurants.

3.4.1 Appropriation de la démarche

Les résultats de la présente étude montrent que le degré d'appropriation de la démarche d'accompagnement augmente pour les deux participantes du premier cycle jusqu'à la fin du deuxième cycle. Ces dernières se sont appropriées les différentes étapes de la démarche de résolution de problème et l'ont également modifiée en cours d'accompagnement. Les participantes ont notamment : a) augmenté le délai entre chacune des rencontres pour ne pas que le processus de résolution de problème devienne trop lourd; b) ajouté des rencontres afin de travailler spécifiquement sur le développement des stratégies planifiées lors de l'étape de discussion et c) enlevé l'étape de clarification de leur prochain cycle de résolution de problème. Dans plusieurs autres RAF (Bergeron et Marchand, 2015; Dumais *et al.*, 2013; Eilks et Markic, 2011; Marchand, 2013), les auteurs identifient la pérennisation des changements comme principale limite de leur étude, sans pour autant avoir planifié des moyens permettant aux participants de s'approprier progressivement la démarche d'accompagnement développée. Pour leur part, Desrosiers *et al.* (1999) obtiennent des résultats qui montrent au contraire que les effets d'une RAF peuvent être durables. Les participants de leur étude se sont en effet approprié la démarche d'accompagnement mise en place

et ont conservé des pratiques similaires à celles adoptées au cours du projet en plus de montrer une plus grande capacité à ajuster ces pratiques en fonction d'une réalité pédagogique changeante.

Dans une RAF, la finalité de formation n'est pas seulement occasionnelle ou aléatoire, elle est recherchée systématiquement et vise une transformation durable des pratiques et des modes de fonctionnements des individus qui s'y engagent (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Guay et Prud'Homme, 2011; Paillé, 1994). Contrairement aux RAF de Bergeron et Marchand (2015), Dumais *et al.* (2013), Eilks et Markic (2011) et Marchand (2013), la finalité de formation était explicitée par un objectif de recherche dans la présente étude et dans celle de Desrosiers *et al.* (1999), ce qui augmentait les chances que celle-ci survienne (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Paillé, 1994). Dans notre étude, la finalité de formation visait l'appropriation de la démarche de résolution de problème par les participantes alors que la finalité visée par l'étude de Desrosiers *et al.* (1999) était plutôt une pérennité des changements dans les pratiques enseignantes des participants. Afin de favoriser l'atteinte de telles finalités de formation, en plus d'identifier un objectif de recherche clair, Plouffe (2015) suggère qu'il faut offrir du soutien aux participants et mettre en place des stratégies qui auront des effets structurants. Dans le cadre de la présente étude, deux principaux effets structurants étaient ciblés afin de répondre à l'objectif de formation qui était d'amener les participantes à développer et à s'approprier progressivement un processus de résolution de problème visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en ES.

3.4.2 *Effets structurants*

Les deux principaux effets structurants ciblés dans la présente étude étaient d'avoir des participantes : a) autonomes et b) engagées dans la démarche. L'autonomisation des participants à l'intérieur d'une démarche de RAF semble être l'un des principaux effets structurants recherchés afin de favoriser la pérennisation des changements survenus dans le cadre d'un parcours professionnalisant (Biémar et

Castin, 2012; Lafortune *et al.*, 2008). Lafortune *et al.* (2008) mentionnent notamment qu'il faut rendre les accompagnés autonomes vis-à-vis la démarche dans laquelle ils sont engagés si l'on veut que les changements survenus aient des répercussions à long terme. Pour s'assurer de la présence de ce premier effet structurant dans notre démarche d'accompagnement professionnel, deux stratégies proposées dans la documentation scientifique ont été mises en place.

La première stratégie a été d'adopter une posture du chercheur dite « active-tierce » (DeLavergne, 2007) afin d'éviter qu'une posture trop invisible sème la confusion chez les participantes (Trondsen et Saudaunet, 2009). La posture active-tierce permet au chercheur de répondre aux interrogations et aux inquiétudes des accompagnés tout en se retirant progressivement afin de rendre ces derniers plus autonomes dans la démarche de résolution de problème (DeLavergne, 2007). Cette posture a été adoptée lors des entretiens collectifs et des rencontres de travail afin de ne pas intervenir dans les discussions, mais de répondre aux questions des participantes et de les relancer sur certains éléments afin de stimuler leur réflexion. Les participantes ont apprécié cette posture puisqu'elle leur permettait d'avoir l'espace nécessaire pour faire leurs propres choix tout en profitant de la présence du chercheur pour aller plus loin dans certains éléments de réflexion. La posture active-tierce était toutefois difficile à maintenir puisqu'il était facile de devenir trop impliqué dans les discussions, surtout avec un petit groupe de participantes. Cette difficulté ne semble toutefois pas être causée uniquement par la grosseur du groupe accompagné. En effet, Trondsen et Saudaunet (2009) ont rencontré la même problématique dans leurs démarches de recherche-action malgré que celles-ci aient été menées auprès de plus grands groupes. Selon ces auteurs, ce serait principalement la proximité avec les participants qui rendrait difficile le maintien d'une telle posture dans le cadre d'une recherche collaborative et pas nécessairement le nombre de personnes constituant le groupe accompagné.

La deuxième stratégie consistait à élaborer, en collaboration avec les participantes, trois outils de gestion adaptés à leur réalité. Le premier dispositif développé était un journal de bord de la participante qui remplaçait l'entretien avec le chercheur dans l'étape de réflexion individuelle du second cycle d'accompagnement. Selon Biémar et Castin (2012), un tel dispositif permettrait d'amener les participantes à réfléchir de façon autonome sur la mise en action des stratégies et sur la viabilité des stratégies. La mise en place de ce dispositif dans la cadre de la présente étude a en effet permis de rendre les participantes plus autonomes dans l'espace de réflexion post-action et ces dernières mentionnent s'être bien approprié cette étape. Le deuxième dispositif mis en place était d'amener les participantes à planifier des indicateurs de succès des stratégies lors de l'étape de discussion. Selon McNiff et Whitehead (2011), de tels indicateurs permettraient aux participants d'une recherche-action de porter un jugement de façon autonome sur l'amélioration de la situation dans laquelle ils se sont engagés. McNiff et Whitehead (2011) précisent que ces indicateurs doivent être valides et observables pour réellement permettre aux participants de porter seuls un regard sur l'efficacité de leurs stratégies. Des indicateurs de succès qui sont valides, mais pas observables, ne permettront pas aux personnes accompagnées de porter un jugement de façon autonome sur l'efficacité des stratégies mises en place. En effet, lors du premier cycle de résolution de problème de la présente étude, les indicateurs de succès planifiés par les participantes n'étaient pas tout à fait observables et le chercheur a dû inviter ces dernières à les préciser davantage lors de l'étape de réflexion individuelle. Elles ont ensuite été en mesure de porter un jugement de façon autonome sur l'efficacité de leurs stratégies. À la suite de leur RAF effectuée auprès d'une équipe-école, Beaudoin *et al.* (2018) arrivent à un constat similaire et soulignent aussi l'importance de formuler des indicateurs de succès observables pour non seulement être en mesure de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies, mais également pour favoriser l'engagement des participants dans la démarche et la modification de leurs pratiques. Il est donc important pour tout accompagnateur d'assumer une posture plus active que tierce au moment d'identifier les indicateurs de succès pour s'assurer que ceux-ci soient valides et observables. Pour ce faire, il doit offrir un espace de réflexion aux

participants pour qu'ils fassent leurs propres choix, mais en offrant une certaine résistance en les questionnant sur les indicateurs choisis (Boucenna, 2012). Enfin, le troisième dispositif mis en place était l'élaboration de guides d'animation. Le but visé par ce type de guides est de confier graduellement aux participants la responsabilité d'organiser et d'animer les rencontres (Biémar et Castin, 2012; Rousseau, 2012; Viviers *et al.*, 2013). Dans la présente étude, les deux guides d'animation élaborés ont été utilisés de façon progressive du premier au deuxième cycle par les participantes de la présente étude pour qu'elles s'approprient les entretiens collectifs et les rencontres de travail. Les résultats obtenus montrent qu'elles se sont mieux approprié le guide d'animation des rencontres de travail qui ressemblait davantage au mode de fonctionnement de leurs réunions habituelles alors que celui des entretiens collectifs ressemblait davantage à une entrevue. Il faut donc bien réfléchir au format à utiliser pour construire de tels guide en collaboration avec des participants. Au final, les trois outils de gestion développés ont permis d'aider les participantes à s'approprier progressivement la démarche de résolution de problème, mais elles devront continuer de les utiliser dans les prochains cycles pour pleinement se les approprier.

Le deuxième effet structurant qui devait émerger du processus d'accompagnement proposé était l'engagement des participantes dans la démarche. Puisque l'engagement des participants est en constante mouvance (Plouffe, 2015), trois stratégies ont été mises en place afin que les participantes soient engagées dans la démarche de résolution de problème durant la RAF, mais également après que le chercheur ait quitté le milieu. La première stratégie mise en place avait pour but de répondre à un élément soulevé par plusieurs auteurs dans la documentation scientifique (Arpin et Capra, 2007; Biémar, 2012; Dozot, 2012; Guay et Prud'Homme, 2011; Plouffe, 2015), soit l'importance d'apprendre à bien connaître le contexte dans lequel évolue chacun des participants pour favoriser leur engagement dans la démarche d'accompagnement. Pour ce faire, des questions sur le contexte d'enseignement des participantes ont été incluses dans le guide d'entretien individuel de l'étape de relation. Tout comme pour l'étude de Plouffe (2015), ces données se sont avérées pertinentes

puisqu'elles ont permis d'adapter les interventions lors des discussions de groupe afin de susciter une réflexion ancrée dans la réalité spécifique de chaque participante et ainsi favoriser leur engagement en début d'accompagnement.

La deuxième stratégie mise en place pour favoriser l'engagement des participantes dans le démarche était de faire vivre des expériences positives et des réussites aux personnes accompagnées (Beaudoin, 2010; Plouffe, 2015). Dans l'étude de Desrosiers *et al.* (1999), les participants ont vécu des réussites grâce à leur participation dans des activités de dissémination. Dans celle de Beaudoin, Turcotte et Gignac (2018), certaines participantes ont participé à des activités de diffusion professionnelle et scientifique. Selon ces auteurs, ces activités de diffusion leur ont permis d'exprimer verbalement leur vécu et ainsi : a) mieux intégrer les apprentissages réalisés dans le projet de recherche (Villeneuve, 1995) et b) produire des savoirs d'expression (Savoie-Zajc, 2001). Dans la présente recherche, deux activités de dissémination ont été réalisées par les participantes. Tout d'abord, les deux participantes ont partagé leur outil d'évaluation en ES lors d'une rencontre avec les autres enseignants d'EPS de leur commission scolaire. Ensuite, une des deux participantes a participé à une communication scientifique réalisée dans un congrès international afin de partager les résultats de la recherche. Tout comme les participants dans l'étude de Desrosiers *et al.* (1999), ces deux activités de dissémination ont permis aux participantes de notre étude de vivre des expériences positives, mais aussi de voir que leur travail profite à plusieurs autres personnes et cela les motivait à maintenir leur engagement pour continuer de mettre en place leur démarche de résolution de problème durant la prochaine année scolaire.

La troisième stratégie utilisée était de soutenir les participantes. Il est en effet difficile pour des professionnels de s'engager dans une RAF sans aucune forme de soutien (Bissonnette et Richard, 2010; CSE, 2014; Joyce et Showers, 2002; Plouffe, 2015; Wei *et al.*, 2009). Dans le cadre de cette étude, la création d'un groupe de coordination tel que proposé par Plouffe (2015) dans son étude auprès d'une équipe-

école n'était pas pertinente puisqu'il y avait seulement deux participantes. Par contre, il était important de leur offrir des libérations de tâches. En effet, les participantes de la présente étude, tout comme ceux dans l'étude de Plouffe (2015), mentionnent que les libérations sont quasi indispensables dans ce type de recherche afin de maintenir leur engagement. Dans un monde idéal, les participantes de notre étude auraient été libérées afin de participer aux rencontres collectives et développer toutes leurs stratégies, mais ce n'était pas possible pour des raisons financières. Les différents entretiens individuels et collectifs ont donc été réalisés durant les périodes libres des participantes, mais ces dernières ont tout de même été libérées une journée chacune afin de développer leurs stratégies. Cette flexibilité du chercheur pour réaliser les différents entretiens selon les disponibilités des participantes a été apprécié par ces dernières. Elles ont également eu accès à un accompagnement structuré. Selon plusieurs auteurs (Bissonnette et Richard, 2010; Guskey, 2003; Joyce et Showers, 2002; Plouffe, 2015; Wei *et al.*, 2009), un tel encadrement structuré permettrait de favoriser le développement professionnel des participants. Les résultats obtenus dans la présente étude vont dans ce sens. En effet, l'entretien collectif réalisé lors du bilan final révèle que les participantes apprécient le suivi rigoureux associé à la présence d'un accompagnateur. Elles mentionnent également le fait que ce suivi rigoureux permet une meilleure organisation lors des rencontres collectives et l'appropriation de nouvelles méthodes de travail efficaces.

3.5 Limites de l'étude

Cette section permet de présenter les principales limites de cette étude. La première limite de l'étude concerne la durée du projet. En effet, Desrosiers *et al.* (1999) mentionnent que l'étalement de leur projet de recherche sur deux ans a permis aux enseignants d'ajuster le plan des contenus ainsi que les stratégies tout en mettant au point des méthodes de travail relativement satisfaisantes. Ces auteurs suggèrent tout de même que l'idéal serait d'accompagner les participants d'une RAF pendant trois ans afin de favoriser des changements durables. La présente étude a duré une année, mais

était répartie sur deux années scolaires. Il aurait été intéressant que celle-ci dure deux ou trois années scolaires complètes pour voir si les changements survenus sont pérennes. Cependant, l'objectif de formation poursuivi visait plutôt à rendre les participantes autonomes dans la mise en place d'une démarche de résolution de problème. La décision a donc été prise de planifier des stratégies favorisant l'émergence d'effets structurants dès le début du premier cycle pour les amener rapidement à s'approprier certaines étapes de cette démarche à l'aide d'outils de gestion adaptés à leur réalité.

La deuxième limite de l'étude est liée à l'expérience du chercheur en RAF, notamment en ce qui a trait au double-rôle de chercheur-accompagnateur. Comme mentionné précédemment, le chercheur-accompagnateur peut nuire à l'atteinte des objectifs de formation par sa façon de soutenir et d'accompagner les praticiens dans leurs réflexions (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Paillé, 1994). Au regard des difficultés identifiées dans la présente étude relativement à l'adoption de ce double-rôle, l'expérience d'un chercheur plus expérimenté en accompagnement professionnel aurait pu diminuer les effets de la présence du chercheur sur l'atteinte de ces objectifs. Les participantes se seraient alors peut-être appropriées la démarche de résolution de problème plus rapidement et les changements provoqués auraient peut-être déjà atteints les pratiques évaluatives en classe. Il faut toutefois se rappeler que le changement de pratiques est un long processus qui demande temps et effort aux participants et qu'en ce sens, l'apport de l'accompagnateur comportera toujours certaines limites peu importe l'expérience de celui-ci. Dans le cadre de la présente recherche, les effets de cette limite ont toutefois été atténués par la mise en place de deux principales stratégies, soit : a) un journal de bord du chercheur avec une section prévue afin de prendre conscience de sa subjectivité après chaque collecte de données et b) une posture active-tierce du chercheur afin de favoriser l'engagement des participantes tout en leur laissant les espaces de réflexion, de discussion et d'expérimentation nécessaires pour développer leur autonomie.

La troisième limite de l'étude est l'objet de recherche en soi. De façon générale, l'ES n'est pas un volet d'enseignement très souvent évalué par les enseignants d'EPS. Celui-ci apparaît plutôt de façon ponctuelle durant l'année scolaire. Il devenait alors difficile d'avoir un suivi rigoureux auprès des participantes, puisque malgré le contexte de recherche, elles pouvaient passer plusieurs semaines sans évaluer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, ce qui réduisait les possibilités d'expérimentation et d'observation des stratégies.

CONCLUSION

Les recherches s'intéressant aux pratiques évaluatives en EPS sont souvent strictement descriptives. Celles portant sur l'évaluation en ES sont quasi absentes de la documentation scientifique. Pourtant, les pratiques d'évaluation et l'enseignement de l'ES sont deux problématiques majeures rencontrées par les enseignants d'EPS dans les écoles. La présente étude a permis de jumeler ces deux objets qui représentent un réel défi pour les enseignants d'EPS et elle l'a fait par l'entremise d'une recherche-action-formation (RAF) afin de non seulement produire de nouvelles connaissances pour la communauté scientifique, mais également de favoriser le développement professionnel des participantes et d'optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. Les résultats obtenus et l'expérience vécue dans cette recherche permettent de faire trois principaux constats.

Le premier constat est qu'un tel dispositif de développement professionnel est efficace selon les participantes. Elles ont apprécié avoir des espaces de réflexion communs et individuels pour réfléchir à leurs pratiques et à des pistes de solutions, ce qu'elles ne peuvent pas faire dans leur quotidien puisqu'elles doivent constamment solutionner des problématiques. L'accompagnement professionnel a aussi permis d'améliorer l'organisation du travail des participantes et d'amener ces dernières à profiter des forces de chacune. Pour ce faire, l'accompagnateur doit toutefois être rigoureux lors des rencontres collectives et s'assurer que le travail effectué est orienté vers les tâches à accomplir ou vers les sujets de discussion à aborder. L'accompagnement professionnel est également un dispositif de développement professionnel efficace puisqu'il garde les participantes engagées grâce à des actions concrètes sur le terrain et leur permet de s'approprier une démarche de résolution de problème qui pourra être réinvestie après la recherche. L'appropriation de la démarche de résolution de problème nécessite toutefois du temps et doit être un objectif clair de

formation afin que des stratégies favorisant l'émergence d'effets structurants soient mises en place, ce qui nous amène au deuxième constat de l'étude.

Le deuxième constat de cette étude est qu'il est difficile de mettre en place un dispositif d'accompagnement professionnel dans le cadre d'un projet de recherche doctoral. Comme nous venons de le voir, la mise en place d'un tel dispositif demande un investissement important en termes de temps pour les participantes et pour le chercheur. L'opérationnalisation de la démarche de résolution de problème et l'appropriation de celle-ci par les participantes nécessite une progression à chacun des cycles. La réalisation d'un cycle peut toutefois prendre plusieurs mois, ce qui fait en sorte qu'une RAF efficace devrait se dérouler sur plusieurs années. Si le temps est une ressource importante en accompagnement professionnel, l'argent en est une autre. L'engagement des participantes dans la recherche et le développement des stratégies planifiées sont grandement tributaires des libérations accordées. Il semble donc qu'un accompagnement professionnel efficace doit pouvoir s'étaler dans le temps pour favoriser une meilleure appropriation de la démarche de résolution de problème par les participants, mais également compter sur des ressources financières suffisantes pour libérer ces derniers et ainsi maintenir leur engagement à moyen et long termes. Il peut être difficile de réunir ces deux conditions gagnantes dans le cadre d'un projet de recherche doctoral. Les ressources disponibles ne sont toutefois pas la seule difficulté liée à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement professionnel dans le cadre d'un projet de recherche doctoral. Le chercheur qui s'engage dans ce type de dispositif doit assumer un double-rôle de chercheur-accompagnateur qui nécessite une certaine proximité avec les participants et qui pourrait nuire à l'atteinte des objectifs de formation. L'expérience en accompagnement est importante pour assumer adéquatement ce double-rôle et le chercheur qui en est à sa première expérience est invité à mettre en place différentes stratégies afin de diminuer l'impact de sa présence sur l'atteinte des objectifs de formation. Les deux stratégies qui se sont avérées les plus efficaces dans la présente étude ont été de créer un espace pour que le chercheur prenne

conscience de sa subjectivité dans son journal de bord et d'adopter une posture active-tierce.

Le troisième constat est qu'il est nécessaire de mettre en place des dispositifs de développement professionnel tel que l'accompagnement. En effet, malgré les difficultés et les coûts liés à la mise en place de tels dispositifs, leur efficacité auprès des enseignants justifie leur utilisation. De plus, nos résultats montrent qu'il faut questionner les formations continues qui n'offrent pas de soutien aux enseignants si l'objectif visé est un changement des pratiques. En effet, après un an d'accompagnement, les pratiques évaluatives en gymnase des participantes de notre étude n'ont montré que des changements mineurs alors que des changements majeurs sont survenus au niveau des pratiques hors-classe. Il faut donc apporter des changements aux pratiques « périphériques » pour que celles-ci deviennent efficaces avant de souhaiter changer les pratiques évaluatives liées directement aux élèves, ce que certains dispositifs de formation continue plus traditionnels ne permettent pas de faire alors que la plupart de ceux-ci ciblent directement les pratiques en gymnase et sont ponctuels. Le changement des pratiques d'enseignement est un long processus qui demande temps et efforts aux enseignants. Les dispositifs de formation continue mis en place devraient permettre de soutenir les enseignants dans leurs changements de pratiques tout en les accompagnant dans l'appropriation d'une démarche réflexive.

Le quatrième constat est que malgré un dispositif de développement professionnel jugé efficace par les participantes, leurs pratiques d'enseignement demeurent sensiblement les mêmes tout au long de la recherche. En effet, leurs pratiques évaluatives en ES évoluent très peu au regard des finalités, des objets et des processus de l'évaluation, mis à part une évaluation continue beaucoup plus présente grâce au nouvel outil qu'elles ont développé. De plus, les principaux objets d'évaluation ciblés par les participantes, à savoir la participation, le comportement et le port de vêtements adéquats, qui sont également les principaux objets d'évaluation ciblés en ES par une majorité d'enseignants d'EPS, ne respectent pas les attentes

ministérielles. Les critères d'évaluation développés par les participantes ne concordent pas non plus avec ceux proposés dans les documents ministériels, ce qui fait en sorte que leur évaluation en ES repose uniquement sur des savoirs essentiels et non sur le développement de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Le même constat peut être fait pour ce qui est des approches privilégiées par les participantes en ES. Leurs actions professionnelles montrent qu'elles privilégient davantage une approche positiviste de l'enseignement en ES alors que les orientations proposées dans les documents ministériels suggèrent plutôt un enseignement en ES inspiré de l'approche interprétative. Malgré l'accompagnement professionnel mis en place, il y a donc un décalage qui persiste entre les pratiques d'enseignement des participantes en ES et ce qui est proposé dans les documents officiels. Toutefois, leurs pratiques hors-classe subissent des changements plus importants, notamment au niveau de leur méthodes d'organisation et de travail. Ces nouvelles pratiques hors-classe rend leur travail plus efficace et améliore leurs aptitudes à résoudre des problématiques.

Les retombées de cette étude sont nombreuses. D'abord, d'un point de vue professionnel, les deux enseignantes d'EPS accompagnées ont maintenant une planification globale en ES qu'elles peuvent continuer de peaufiner et un portail d'information pour les parents qui se développe actuellement dans un projet-pilote auprès d'une classe de 5^e année. De plus, elles pourront continuer d'utiliser leur outil d'évaluation en ES au cours des prochaines années. Des enseignants d'EPS de la région pourraient également commencer à utiliser l'outil d'évaluation en ES puisqu'il leur a été présenté par les participantes. Il se pourrait même que d'autres enseignants de l'école l'adaptent et commencent à l'utiliser selon leurs besoins, car plusieurs personnes ont demandé aux participantes qu'il leur soit envoyé. De leur côté, les participantes pourraient continuer d'utiliser la démarche de résolution de problème qu'elles se sont appropriée en cours de recherche pour résoudre d'autres problématiques relatives à l'évaluation en ES ou à d'autres actions professionnelles. Cette démarche pourrait également être intégrée dans certaines activités pédagogiques du cursus de formation initiale d'étudiants en EPS pour que ceux-ci la testent et

l'adaptent selon leurs besoins afin de se l'approprier, mais surtout pour les former à la pratique réflexive à partir d'une problématique concrète à résoudre. Ces retombées potentielles, combinées aux savoirs pratiques développés par les participantes, permettront d'améliorer la qualité de l'ES dans leur école. Les retombées mentionnées ci-dessus et la participation des participantes à des activités de diffusion portent à croire que l'enseignement en ES pourrait également être amélioré dans d'autres écoles du Québec et ainsi amener les élèves à adopter un mode de vie sain et actif.

D'un point de vue scientifique, la principale retombée est la description du codéveloppement, de l'opérationnalisation et de l'adaptation d'un dispositif de développement professionnel novateur qui a le potentiel théorique et pratique d'optimiser les pratiques des enseignants en insistant sur les dimensions relationnelle et réflexive inhérentes à l'accompagnement professionnel. Les résultats obtenus en ce sens permettent de porter un regard sur un objet de recherche très peu abordé de façon empirique actuellement dans la documentation scientifique. Enfin, les savoirs théoriques produits dans cette RAF contribuent également à l'avancement des connaissances dans la communauté relativement aux : a) problématiques rencontrées dans l'évaluation en ES; b) éléments importants à considérer dans un dispositif d'accompagnement professionnel et c) pratiques évaluatives en ES.

En fonction des résultats obtenus dans cette étude, deux pistes de recherches futures nous paraissent pertinentes à explorer. La première serait de mettre en place un dispositif d'accompagnement professionnel semblable à celui utilisé dans la présente étude, mais d'avoir un objectif visant spécifiquement la pérennisation des pratiques et de la démarche de résolution de problème dans le milieu. En ayant les ressources nécessaires et une démarche méthodologique adaptée, un chercheur pourrait en effet vérifier si les changements survenus sont durables au-delà de la simple appropriation de la démarche de résolution de problème. Il pourrait également identifier les effets structurants et les conditions qui favorisent cette pérennité. La deuxième piste de recherche future serait d'utiliser le modèle intégrateur en accompagnement

professionnel, mais d'avoir plusieurs équipes d'enseignants d'EPS provenant de différentes écoles. Mis à part les rencontres de travail qui demeureraient spécifiques à chaque milieu, les autres entretiens collectifs rassembleraient donc plusieurs enseignants d'EPS provenant de milieux différents. Avec cette formule, l'espace de réflexion collectif tant apprécié par les participantes de notre étude pourrait permettre d'avoir davantage d'idées et de compter sur les forces et l'expérience de plus de personnes. De plus, cela permettrait de toucher un plus grand nombre de milieux afin d'améliorer la qualité de l'ES dans les écoles du Québec et ainsi rendre davantage de futurs citoyens autonomes et responsables en matière de santé et de bien-être.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alfrey, L., Webb, L. et Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, 18(3), 361-378.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans F. Tupin (dir.), *Les dossiers des sciences de l'éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (p. 31-43). Lyon, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques : Rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et Formation*, 51(1), 11-25.
- Alvarado Prada, L.-E. (2001). The School as a Whole in the Continuing Education of Teachers. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 85-99). Québec, Québec : Éditions du CRP.
- Annerstedt, C. et Larsson, S. (2010). I Have My Own Picture of What the Demands are: Grading in Swedish PEH - Problems of Validity, Comparability and Fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Arboix, F. et Caussidier, C. (2010). Former à l'éducation pour la santé dans la pensée complexe : un atout dans la formation des enseignants? Dans D. Berger et C. Simar (dir.), *Éducation à la santé dans et hors l'école : recherches et formations* (p. 427-437). Lyon, France : édition des actes du colloque de 2010.
- Armour, K., Makopoulou, K. et Chambers, F. (2012). Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns. *European Physical Education Review*, 18(1), 62-77.
- Armour, K. et Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200.
- Arpin, L. et Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. et le BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 1-27.

- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec.
- Beaudoin, S., Bezeau, D., Turcotte, S., Spallanzani, C., Vandercleyen, F., Desbiens, J.-F. et Roy, M. (2016, juin). *Assessment in Health Education: Challenges faced by Physical Educators*. Affiche présentée à l'AIESEP International Conference, Wyoming, WY.
- Beaudoin, S., Turcotte, S., Berrigan, F., Gignac, C. et Bernier, P.-M. (2018). Dispositif d'accompagnement professionnel pour optimiser la mise en œuvre d'une période d'activité physique quotidienne en milieu scolaire. *STAPS*, 2(120), 63-81.
- Beaudoin, S., Turcotte, S. et Gignac, C. (2018). Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 61-83.
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.
- Bezeau, D. (2014). *L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en ÉPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec.
- Biémar, C. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 17-34). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Biémar, C. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 35-56). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- Bizzoni-Prévieux, C., Mérini, C. et Jourdan, D. (2007, septembre). *Role of dynamic collective of work in health education at school*. Communication présentée au colloque Contested Qualities of Educational research, Ghent (Belgique).
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (2009). *Les modèles d'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Border, B. (1998). *The status of Alternative Assessments through the 1990s: Performance and Authentic Assessments in Relation to Vocational-Technical*

- Education Technical Skills, Workplace Skills, and related Academic Skills* (Rapport n° ED 437 565). Decatur, GA: U.S. Department of Education.
- Borghouts, L.-B., Slingerland, M. et Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 77-90). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. Dans B. Bourassa, M. Boudjaoui et I. Skakni (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites* (p. 1-46). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R. et Gonin-Bolo, A. (2009). Entretien de Jean-Pierre Boutinet sur l'accompagnement dans la formation. *Recherche et formation*, 62, 109-124.
- Brau-Anthony, S. et David, B. (2002). Les modèles en ÉPS. *Revue EPS*, 297(1), 79-83.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 97-110.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brossard, M. (2004). *Vygotsky : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. Dans D. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (p. 8-20). Montréal, Québec : Éditions MultiMondes.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial*. Québec, Québec.

- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cogérino, G., Marzin, P. et Méchin, N. (1998). Prévention, santé, pratiques et représentation chez les enseignants d'éducation physique et sportive et des sciences de la vie et de la terre. *Recherche et formation*, 28, 9-28.
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Coppé, M. et Schoonbroodt, C. (1992). *Guide pratique d'éducation pour la santé*. Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Couturier, Y., Deschesnes, M., Drouin, N. et Gagnon, M. (2009). *L'appropriation par les acteurs locaux de la stratégie globale de mise en œuvre de l'approche École en santé en lien avec la thématique des saines habitudes de vie chez les jeunes (GIR-89694)*. Ottawa, Ontario : Instituts de recherche en santé du Canada.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools*. Londres, Royaume-Uni : Routledge/Falmer.
- Creswell, J.-W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 285-308). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Université catholique de Louvain, Belgique.
- Darling-Hammond, L. et Richardson, N. (2009). Teacher learning: Research shows how schools can create more powerful professional development experience. *Educational Leadership*, 66, 46-55.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Philadelphie, PA : Falmer Press.
- DeCastro-Ambrosetti, D. et Cho, G. (2005). Synergism in Learning: A Critical Reflection of Authentic Assessment. *The High School Journal*, 89(1), 57-62.
- DeLaverne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(3), 28-43.

- Denzin, N.-K. (1988). Triangulation in educational research. Dans J.-P. Keeves (dir.), *Educational research, methodology, and measurement, an international handbook* (p. 318-323). Oxford, Royaume-Uni : Pergamon press.
- Denzin, N.-K. et Lincoln, Y.-S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N.-K. Denzin et Y.-S. Lincoln. (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 1-19). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Deschesnes, M., Couturier, Y., Laberge, S. et Campeau, L. (2010). How divergent conceptions among health and education stakeholders influence the dissemination of healthy schools in Quebec. *Health Promotion International*, 25(4), 435-443.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. et Godbout, P. (1999). La recherche collaborative : impact passager ou durable? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 231-256.
- Dinan-Thompson, M. (2013). Claiming “educative outcomes” in HPE: the potential for “pedagogic action”. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 127-142.
- Dinan-Thompson, M. et Penney, D. (2015). Assessment Literacy in Primary Physical Education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 505-540). Québec, Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud’Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 531-570). Québec, Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l’analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dozot, C. (2012). Pratiques d’accompagnement individualisé dans le cadre d’un dispositif d’aide aux étudiants de l’enseignement supérieur en réorientation. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 59-78). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2013). Enseigner et évaluer l’oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d’une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Durand, M.-J. (2007). Évaluation des apprentissages. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d’enseignement et théories d’apprentissage : de la pratique à la théorie* (p. 251-263). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

- Eilks, I. et Markic, S. (2011). Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science Teachers' Professional Development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(3), 149-160.
- Engel, M., Pulley, R. et Rybinski, A. (2003). *Authentic Assessment: It Really Works*. (Rapport n° ED 479 959). Chicago, IL: U.S. Department of Education.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à... » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*. 36, 1-16.
- Fiard, J., Simar, C. et Jourdan, D. (2010). Du terrain de l'enquête à celui de la formation : concevoir autrement la place de l'Éducation à la Santé dans la formation des enseignants d'E.P.S. Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 385-402). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative. Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Fondation Santé globale (2015). Objectifs du programme. Repéré à <http://www.fondationsanteglobale.com/fr/programme-sante-globale.htm>
- Fortin, J. (2004). Du profane au professionnel en éducation à la santé : modèles et valeurs dans la formation en éducation à la santé. Dans D. Jourdan (dir.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Frauenknecht, M. (2003). The Need for Effective Professional of School-Based Health Educators. *ERIC Digest*, 1-7.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Georgakis, S. et Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1), 37-52.
- Goc Karp, G. et Woods, M. L. (2008). Preservice Teachers' Perceptions About Assessment and Its Implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 327-346.
- Godbout, P. (1988). Stratégies d'observation pour l'appréciation d'habiletés motrices. Implications théoriques et pratiques. *Science & Sport*, (3), 237-244.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-69.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire. Éducation physique*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire - Cadre de référence*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Pour un virage santé à l'école. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Rapport annuel de gestion 2006-2007 du Ministère de la Santé et des Services sociaux*. Québec, Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Outils d'interprétation des critères d'évaluation*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2013a). *Cadre d'évaluation des apprentissages en éducation physique et à la santé – Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/index.php?page=recherche>
- Gouvernement du Québec. (2013b). *Cadre d'évaluation des apprentissages en éducation physique et à la santé – Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/index.php?page=recherche>

- Gouvernement du Québec. (2013c). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/educationPhysique/>
- Gouvernement du Québec. (2013d). *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_developpement_personne/educationPhysique/index.asp
- Gouvernement du Québec. (2017). *Mesure 15023 – À l'école on bouge au cube!* Québec, Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/Mesure15023.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Formation continue*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/>
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38.
- Gray, S., MacIsaac, S. et Jess, M. (2015). Teaching 'health' in physical education in a 'healthy' way. *Retos*, 28, 165-172.
- Grenier, J. (2009). L'éducation à la santé dans les programmes scolaires québécois. *Formation et profession*, 16(2), 15-19.
- Grenier, J. et Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 165-198.
- Guay, D. (1981). *L'histoire de l'éducation physique au Québec, concepts et événements (1830-1980)*. Montréal, Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Guay, M.-H. et Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p.183-212). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.
- Gulikers, J.-T.-M., Bastiaens, T.-J., Kirschner, P.-A. et Kester, L. (2006). Relations Between Student Perceptions of Assessment Authenticity, Study Approaches and Learning Outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400.

- Guskey, T.-R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T.-R. (2003). *The Characteristics of Effective Professional Development: A Synthesis of Lists* (Rapport n° ED 478 380). Chicago, IL : U.S. Department of Education.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu* (6^e éd.). Paris : ESF éditeur.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. et De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hamblett, M. (1994). Health Education Training for Teachers. *Health Education*, 5, 29-33.
- Harris, J. et Leggett, G. (2013). Influences on the expression of health within physical education curricula in secondary schools in England and Wales. *Sport, Education and Society*, 20(7), 1-16.
- Harvey, G. (2010). Pour une approche globale à la santé en milieu scolaire. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 49-64). Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Hay, P.-J. et Penney, D. (2009). Proposing Conditions for Assessment Efficacy in Physical Education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hemphill, M.-A., Templin, T.-J. et Wright, P.-M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Herman, J.-L., Aschbacher, P.-R. et Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment* (Rapport n° ED 352 389). Washinton, DC : U.S. Department of Education.
- Hopple, C.-J. (2005). *Elementary Physical Education Teaching and Assessment: A Practical Guide*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(86), 5-16.
- Huberman, M. (1995). Networks that Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Repéré à http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958_RapAnaPPIntEES.pdf

- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2011). *L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec, Québec : Institut National de Santé Publique du Québec.
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2012). *Évaluation d'un modèle de développement professionnel visant à renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé*. Repéré à http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1598_EvalModeleDevProfRenforCapAbsorpEcolesApproEcoleSante.pdf
- James, A., Griffin, L.-L. et Dodds, P. (2008). The Relationship between Instructional Alignment and the Ecology of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 308-326.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Grahay (dir.), *Évaluations en tension* (p. 219-231). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Jourdan, D. (2005). Éducation à la santé à l'école : le temps de l'action. *Santé publique*. 17(4), 649-652.
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis, France : Inpes.
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kitts, M. (2003). Assessment Strategies for Physical Education. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 16(6), 29-32.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Repéré à http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf
- Krueger, R.-A. et Casey, M.-A. (2009). *Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Lachance, B., Pageau, M. et Roy, S. (2006). *Investir pour l'avenir : Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012*. Repéré à <http://www.saineshabitudesdevie.gouv.qc.ca/extranet/pag/index.php?accueil>
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Turcotte, S. (2008). Résistance au changement : causes, manifestations, solutions. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1520852066_07_sit_resistance_changement_oct8.pdf

- Lange, J.-M. et Victor, P. (2010). « Les éducations à... » : Repères pour la formation des enseignants. Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 289-302). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 311-336). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lèbe, R.-M. (2010). L'éducation à la santé et l'école québécoise. Perspectives historiques. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 5-21). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebeaume, J. (2006). « Les sciences et la technologie au collège. La question récurrente de leur unification ou de leur différenciation ». Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 97-117). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebeaume, J. (2010). Les éducations à... Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 181-200). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G. (2005). Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire dans et hors de la classe. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans la classe et hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 119-132). Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Le développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11), 276-314.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : de boeck.
- Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2). 14-16.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.

- Lentillon, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *Staps*, 79(1), 49-66.
- Lhoste, Y. (2010). L'éducation à la santé à l'école : quels problèmes en formation des enseignants. Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 403-422). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Loizon, D. (2011). Éducation Physique et Éducation à la Santé : Quels Savoirs Communs ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 27-42.
- Lorente-Catalán, E. et Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lorente-Catalán, E., et Kirk, D. (2016). Student Teachers' Understanding and Application of Assessment for Learning During a Physical Education Teacher Education Course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.
- López-Pastor, V.-M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., Macphail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lund, J.-L. et Kirk, M.-F. (2002). *Performance-Based Assessment for Middle and High School Physical Education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Lund, J.-L. et Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development* (2^e éd.). Boston, MA : Jones and Bartlett.
- Mandeville, L. (2004). Pourquoi apprendre autrement? Dans L. Mandeville (dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment* (p. 5-59). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maney, D.-W., Monthley, H.-L. et Carner, J. (2000). Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching Health Education. *American Journal of Health Studies*, 16(4), 185-192.
- Marcel, J.-F. (2004). Des pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 11-18). Paris, France : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64.
- Marcel, J.-F. (2011). Travail partagé et analyse des pratiques d'éducation à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 61-78.
- Marchand, L. (2013). *L'expérience d'une communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'enseignement de l'écriture au primaire en immersion française : un projet de recherche-action*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Manitoba, Manitoba.

- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-38.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni : RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves : une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 81-96). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P. et Sherman, C. (2016). Standard-Based Assessment, Grading, and Professional Development of California Middle School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 277-283.
- Michaud, V. (2002). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Montandon, C. et Verdure, V. (2015). Impact d'une recherche-action-formation sur une équipe pédagogique : conditions d'une évolution vers une posture réflexive des enseignants. Regards croisés entre praticien et chercheur. Dans C. Montandon (dir.), *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive. Enjeux épistémologiques et dispositifs de recherche-action-formation* (p. 149-182). Paris, France : L'Harmattan.
- Morin, P., Demers, K. et Grand'Maison, S. (2012). *Enquête sur l'offre alimentaire et d'activité physique dans les écoles du Québec*. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/feps/fileadmin/sites/feps/Personnel/archives_Professeurs_et_professeurs/Morin_pascale/PMorin_et_coll._Offre_ALI_APS_et_politique-cadre.pdf
- Motta, D. (1998). « Éducation pour la santé et disciplines scolaires : Réflexions sur les expériences américaines et britanniques », *Recherche et Formation*, 28, 79-99.
- Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps*, 1(111), 29-41.

- Mukamurera, J. (2012). *Le développement professionnel des enseignants : exploration conceptuelle, modalités de réalisation et obstacles perçus*. Communication présentée dans le cadre d'une conférence à l'Université de Trois-Rivières, Québec.
- Mulnet, D. (2010). « La cohérence des éducations à... ». Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 201-214). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Myers-Clark, S.-S. et Christopher, S.-E. (2001). Effectiveness of a Health Course at Influencing Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching Health. *Journal of School Health*, 71(9), 462-466.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2007). *Assessment in the primary school curriculum: Guidelines for schools*. Ireland: National Council for Curriculum and Assessment.
- Ní Chróinín, D. et Cosgrave, C. (2012). Implementing Formative Assessment in Primary Physical Education: Teacher Perspectives and Experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Pais, France : Armand Colin.
- Nye, S., Dubay, C., Gilbert, L. et Wajciechowski, M. (2009). The Importance of Assessment within Physical Education. *VAHPERD*, 8-9.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, une Conférence internationale pour la promotion de la santé, vers une nouvelle santé publique*. Ottawa, Ontario.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Repéré à http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf.
- Otis, J. et Grenier, J. (2010). L'éducation à la santé à l'école : bilan, défis et perspectives d'avenir. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 215-251). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Parayre, S. (2010). Les prémices de l'éducation à la santé au XIX^{ème} siècle : implication et formation des maîtres. Dans D. Berger (dir.), *Éducation à la santé : Enjeux et dispositifs à l'école* (p. 331-350). Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.

- Patton, M.-Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Patton, K. et Parker, M. (2014). Moving from ‘things to do on Monday’ to student learning: Physical education professional development facilitators’ views of success. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 60-75.
- Pelt, V. (2013). Le groupe comme élément clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d’une recherche-action en milieu scolaire. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 144-174.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P.-J. et Gillespie, L. (2009). Curriculum, Pedagogy and Assessment: Three Message Systems of Schooling and Dimensions of Quality Physical Education. *Sport, Education and Society* 14(4), 421-442.
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris, France : L’Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998) *De la réflexion dans le feu de l’action à une pratique réflexive*, Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html
- Pizon, F., Jourdan, D., Simar, C. et Berger, D. (2010). Les déterminants des pratiques d’éducation à la santé à l’école primaire : essai de catégorisation à partir du point de vue des enseignants. *Travail et formation en éducation*, 6, 1-13.
- Plouffe, G. (2011). *Évaluation formative d’un projet-pilote de formation initiale des enseignants et enseignantes en éducation à la santé dans une perspective collaborative* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec.
- Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.-P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Prud’Homme, E. (2007). *Recherche-action-formation sur l’efficacité du changement assisté dans la réalité de la pratique*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec.
- Puhse, U. et Gerber, W. (2005). *International comparison of physical education*. Bern: Meyer & Meyer Sport.
- Redelius, K. et Hay, P.-J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14(1), 43-51.

- Rhine, S. et Smith, E. (2001). *Appropriate Assessment of Primary Grade Students* (Rapport n° ED 456 128). Chicago, IL : U.S. Department of Education.
- Richard, J.-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Nouveau-Brunswick. : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Rivard, M.-C. et Beaudoin, C. (2009). Les visages multiples de l'éducation à la santé en milieu scolaire. *Formation et profession*, 16(2). 29-32.
- Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2013). The School Health Approach in Quebec: Perceptions of Students' Parents. *Journal of Studies in Education*, 3(3), 1-20.
- Rousseau, N. (2012). L'intégration du changement : des pratiques transformées un peu, beaucoup, passionnément! Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 183-196). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education*, 46(2), 285-301.
- Savard, D., Rivard, M.-C., Lamothe, D., Boulanger, M., Gomez, V., Lahate Cissé, A., ... Cyr, M. (2013). *Rapport d'évaluation. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovationnel* (p. 61-75). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (p. 337-362). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-148). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schiemer, S. (2000). *Assessment Strategies for Elementary Physical Education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New-York. NY : Basic books.

- Seymour, A. (2004). Focus Groups: an Important Tool for Strategic Planning. Repéré à http://www.justicesolutions.org/art_pub_focus_groups.pdf
- Siedentop, D. et Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4^e éd.). Mountain View, CA : Mayfield Publishing Company.
- Simar, C. et Jourdan, D. (2011). Analyse de l'activité d'enseignants du primaire en éducation à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 7-26.
- Stiggins, R.-J., Arter, J.-A., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. New-York, NY : Pearson.
- St-Leger, L. (2004). What's the place of school in promoting health? Are we too optimistic? *Health Promotion International*, 19(4), 405-408.
- Stringer, E. (2007). *Action Research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle? *Questions Vives*, 5(11), 176-191.
- Stylianou, M., Hodges Kulinna, P. et Naiman, T. (2016). "... because there's nobody who can just sit that long": Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408.
- Summerfield, L.-M. (2001). *Preparing classroom teachers for developing health instruction*. Repéré à <http://www.ericdigests.org/2002-3/health.htm>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Thorburn, M. (2007). Achieving Conceptual and Curriculum Coherence in High-stakes School Examinations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 163-184.
- Tomporowski, P.-D., Lambourne, K. et Okuruma, M.-S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Prev Med.*, 52(Suppl. 1), 1-15.
- Trondsen, M. et Saudaunet, A.-G. (2009). The dual role of action researcher. *Evaluation and Program Planning*, 32, 13-20.
- Trudel, C. (2011). *Analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du secondaire dans la mise en œuvre de l'approche Santé globale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. Dans F. Tupin (dir.), *Les dossiers des sciences de l'éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (p. 5-15). Villeneuve, France : Presse Universitaires du Mirail.

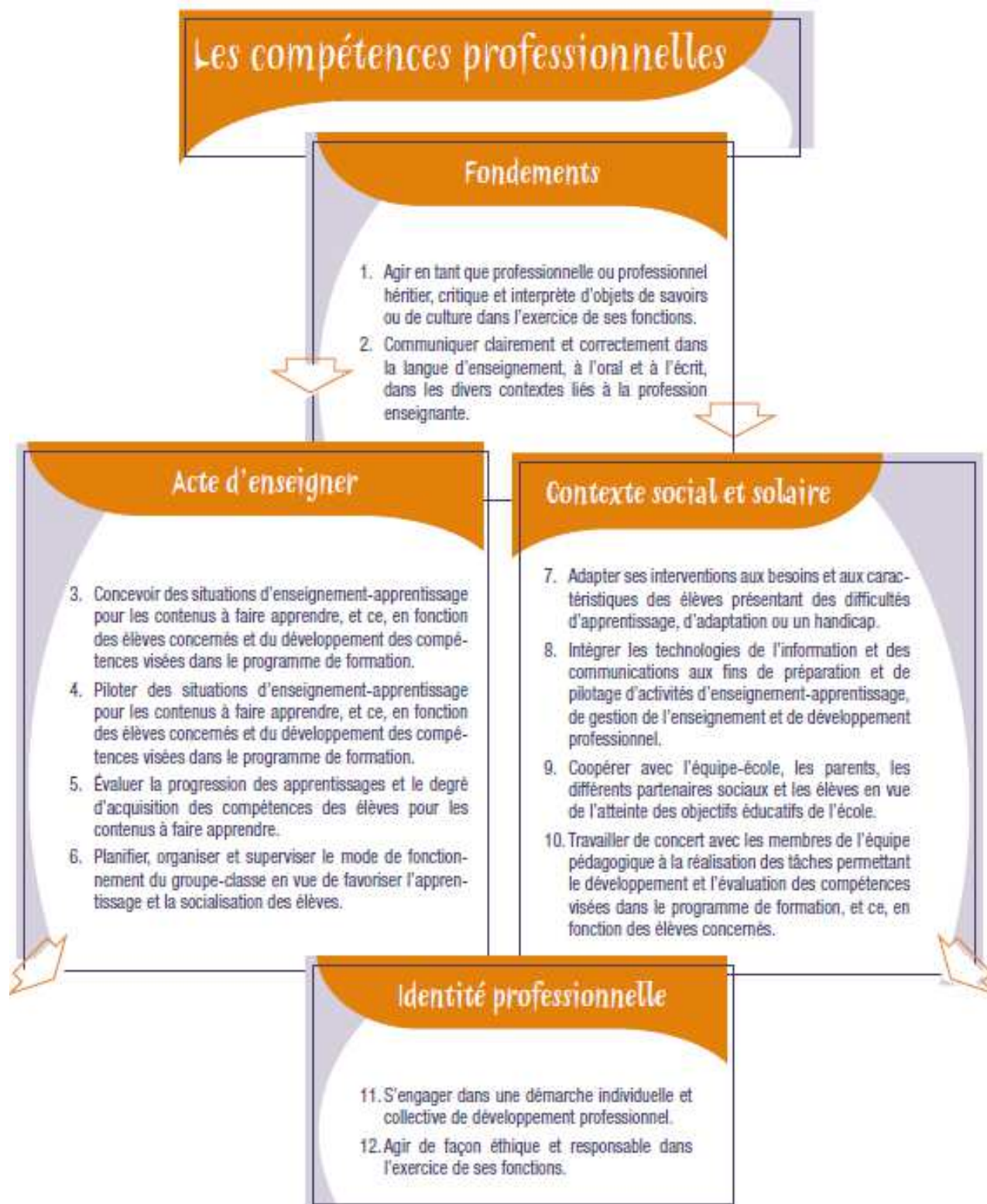
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25-48). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, 3(77), 63-78.
- Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. et Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. Dans C. Isabelle, L. Sauvé et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Éducation à la santé* (3^e éd.) (p. 717-738). Montréal, Québec : Revue des sciences de l'éducation.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-96.
- Union Internationale de Promotion de la santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES) (2008). *Vers des écoles promotrices de santé : lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école*. Repéré à http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_French.pdf
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vamos, S. et Zhou, M. (2009). Using Focus Group Research to Assess Health Education Needs of Pre-service and In-service Teachers. *American Journal of Health Education*, 40(4), 196-206.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C. et Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297-312.
- Veal, M.-L. (1990). Measurement and evaluation curricula in professional physical education preparation programs: A view from the practitioner. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(3), 36-38.

- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : de boeck.
- Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Viviers, S., Maranda, M.-F., Héon, L. et Deslauriers, J.-S. (2013). Se risquer à poursuivre une action postenquête en psychodynamique du travail : un accompagnement des professionnels de l'éducation. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (p. 67-100). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wei, R.-C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX : National Staff Development Council.
- Yin, R.-K. (2014). *Case study research: design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Young, I. (2005). La promotion de la santé à l'école : une perspective historique. *Promotion of Education*, 12, 184-190.

ANNEXE A

12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

(Tiré de Gouvernement du Québec, 2001, p. 59)



ANNEXE B
OBJETS DE SAVOIR DE LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE « ADOPTER
UN MODE DE VIE SAIN ET ACTIF »

Objets de savoir de la compétence <i>Adopter un mode de vie sain et actif</i> dans les programmes de formation des écoles québécoises du :	
<i>Primaire</i> (Gouvernement du Québec, 2006)	<i>Secondaire</i> (Gouvernement du Québec, 2007a)
<p style="text-align: center;"><u>Savoirs essentiels</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques; 2) Déterminants de la condition physique; 3) Pratique sécuritaire d'activités physiques; 4) Relaxation; 5) Gestion du stress; 6) Hygiène corporelle associée à l'activité physique; 7) Effets de la sédentarité; 8) Structure et fonctionnement du corps. 	<p style="text-align: center;"><u>Savoirs</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Structure et fonctionnement du corps humain; 2) Croissance du corps; 3) Bienfaits psychologiques associés à un mode de vie actif; 4) Bienfaits physiques associés à un mode de vie actif; 5) Règles liées aux activités physiques; 6) Déterminants de la condition physique; 7) Alimentation; 8) Sommeil; 9) Prévention et gestion du stress; 10) Effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement; 11) Consommation excessive de matériel multimédia.
	<p style="text-align: center;"><u>Savoir-faire</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pratique régulière d'activités physiques; 2) Pratique sécuritaire d'activités physiques; 3) Pratique de techniques de relaxation.
	<p style="text-align: center;"><u>Savoir-être</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Esprit sportif; 2) Aide et entraide; 3) Acceptation des différences; 4) Sens des responsabilités; 5) Persévérance dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

ANNEXE C

RÔLES ET ATTENTES DU CHERCHEUR ET DES PARTICIPANTES

Chercheur <i>Rôle : Chercheur-accompagnateur</i>			Participantes <i>Rôle : Cochercheuses-praticiennes</i>		
Chercheur	Accompagnateur	Attentes?	Cochercheuse	Praticienne	Attentes?
<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer les observations participantes; - rédiger un journal de bord; - concevoir, opérationnaliser et actualiser les grilles d'entretien; - analyser les données recueillies et proposer cette analyse aux participants; - rédiger le rapport final de la recherche; - préparer et coordonner les activités de diffusion des résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une démarche de recherche et planifier l'échéancier des rencontres; - planifier et animer les premiers entretiens collectifs; - soutenir les participants dans leur recherche de solutions - rédiger des comptes rendus des entretiens collectifs; - accompagner le participant dans son appropriation de la démarche de résolution de problème et dans l'élaboration des dispositifs de gestion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guider les participantes dans les documents; - effectuer des rappels pour les collectes de données autonomes; - respecter les disponibilités des participantes - guider les participantes dans certains aspects de l'évaluation (ex. documents ministériels) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer ses réflexions postséances selon les modalités définies en début de projet; - prendre connaissance, corroborer, bonifier ou modifier les comptes rendus et les synthèses proposés par le chercheur; - participer à la modification/construction de dispositifs de gestion; - participer à la collecte des données grâce à : a) l'enregistrement de ses réflexions postséances selon les modalités définies en début de projet et b) la rédaction d'un journal de bord; - participer à l'analyse des données en jouant un rôle dans les ententes interjuges; - participer à la diffusion des résultats de la présente recherche-action-formation et de leur expérience. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir un groupe cible; - accueillir le chercheur dans son milieu de travail pour effectuer des observations participantes; - participer activement aux différents types d'entretiens planifiés (individuels et collectifs); - s'investir dans une démarche réflexive qui porte sur les pratiques évaluatives en ES; - mettre en place les stratégies planifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> Faire preuve d'ouverture et de respect lors des entretiens collectifs; être assidu dans l'enregistrement de ses réflexions postséances; s'investir dans la recherche; communiquer rapidement ses insatisfactions au chercheur; s'approprier progressivement les différentes étapes de la démarche de résolution de problème (diriger les entretiens collectifs, mise en action et réflexion individuelle de façon autonome, entre autres).

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL – ÉTAPE DE RELATION

**Remettre formulaire de consentement (2 copies)*

Tout d'abord, merci d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche et de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps pour ce premier entretien. Votre expérience sur le terrain permettra d'enrichir les connaissances actuelles relativement à l'éducation à la santé afin d'améliorer les pratiques évaluatives dans ce domaine. Pour réaliser cet entretien, vous avez d'abord donné votre accord en remplissant un formulaire de consentement en décembre dernier. L'entretien d'aujourd'hui est enregistré, mais soyez assuré(e) que vos propos resteront confidentiels. Lorsque ces derniers seront retranscrits et analysés, votre nom sera remplacé par un code numérique afin de protéger votre confidentialité. Vous avez toujours la possibilité de vous retirer de cet entretien en tout temps.

L'entretien que nous réaliserons ensemble permettra d'en apprendre plus sur vous, sur vos représentations de l'éducation à la santé et de l'évaluation ainsi que sur vos pratiques évaluatives actuelles.

1. Données sociodémographiques

➤ Genre (*ne pas poser cette question*) ☐ ☐

➤ Âge

1.1 Quel âge avez-vous?

➤ Expérience

1.2 Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement de l'ÉPS?

1.3 Depuis combien d'années enseignez-vous l'EPS à votre école actuelle?

1.4 Quels sont les cycles auxquels vous enseignez cette année en ÉPS?

2. Éducation à la santé

➤ Éducation à la santé à l'école

2.1 Comment l'ES est-elle enseignée dans votre école?

- Approches/initiatives particulières?
- Principaux acteurs?
- Partenariats?

➤ Indicateurs des approches en ES

2.2 Quel devrait être le but ou les buts poursuivis par l'ES?

- En milieu scolaire?
- En EPS plus spécifiquement?

2.3 Qui détermine les objectifs d'apprentissage à atteindre en ES?

- Enseignant?
- Élève?

2.4 Comment vos élèves acquièrent-ils les savoirs/connaissances souhaités en ES?

- Méthodes d'enseignement/activités
- Origine du savoir (expert/pratique)

2.5 Quel rôle l'élève doit-il assumer dans les différentes activités/initiatives mises en place en ES?

2.6 En tant qu'éducateur physique, quel est votre rôle en éducation à la santé?

- Par rapport aux élèves?
- Par rapport à l'équipe-école?

3. **Évaluation en éducation à la santé**

➤ Représentation de l'évaluation en éducation à la santé

3.1 Que pensez-vous de l'évaluation en ES par rapport à son utilité et à sa faisabilité?

➤ Pratiques évaluatives actuelles

Actuellement, lorsque vous évaluez en ES...

3.2 Poursuivez-vous davantage des finalités formatives ou sommatives? Pourquoi?

3.3 Pour quelles raisons le faites-vous?

- Élèves, enseignants, administration, parents...

3.4 Qu'est-ce que vous évaluez?

- Objets de savoir, comportement, participation, vêtements...

3.5 Quelles sont les méthodes d'évaluation que vous utilisez?

3.6 Utilisez-vous davantage des tâches collectives ou individuelles? Pourquoi?

3.7 Quelles sont les personnes qui participent à l'évaluation?

- Enseignant, élèves...

3.8 Évaluez-vous plutôt de manière ponctuelle ou continue?
Pourquoi?

➤ Besoins et motivation du cochercheur

3.9 Qu'est-ce qui vous motive à vous impliquer dans une recherche ciblant ce sujet en particulier?

3.10 Quelles sont les principales difficultés rencontrées lorsque vous évaluez en ÉS?

3.11 Quels seraient vos principaux besoins relativement à l'évaluation en ÉS?

4. Auriez-vous des éléments dont vous aimeriez discuter que nous n'avons pas abordés au cours de l'entretien?

** Présenter les outils de collecte de données subséquents (ex. journal de bord du participant)*

***Déterminer les disponibilités pour la première rencontre collective (Doodle suivra).*

**** Demander la meilleure façon de communiquer avec eux durant le projet de recherche.*

***** Vérifier pour l'observation*

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL – ÉTAPE DE RÉFLEXION INDIVIDUELLE

Tout d'abord, merci encore d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche et de bien vouloir me donner un peu de votre temps pour cet entretien. Pour faire cet entretien, vous avez d'abord donné votre accord en remplissant un formulaire de consentement en décembre dernier. L'entretien d'aujourd'hui est enregistré, mais soyez assuré(e) que vos réponses resteront confidentielles. Lorsque vos propos seront retranscrits et analysés, votre nom sera remplacé par un code numérique afin de protéger votre confidentialité. Vous avez toujours la possibilité de vous retirer de cet entretien en tout temps.

L'entretien que nous réaliserons ensemble permettra d'obtenir vos réflexions sur l'efficacité des stratégies mises en place et sur la viabilité de ces dernières.

1. Efficacité et viabilité des stratégies

1.1 Quelles sont les différentes stratégies que vous deviez mettre en place aujourd'hui?

Reprendre ces stratégies et posez les trois questions suivantes à la participante pour chacune d'entre-elles :

1.2 Aviez-vous la capacité de mettre en place cette stratégie? Pourquoi?

1.3 Est-ce que cette stratégie s'est avérée efficace? Pourquoi?

- Indicateurs de succès?
- Si la réponse est non, comment pourrait-on la modifier pour la rendre efficace?

1.4 Selon vous, s'agit-il d'une stratégie viable? Pourquoi?

- À long terme (dans 3 ans et +)?
- Dans d'autres contextes que le vôtre?

2. Auriez-vous des éléments à ajouter qui n'ont pas été abordés au cours de cette réflexion?

ANNEXE F

GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF – ÉTAPES DE CLARIFICATION, DE NÉGOCIATION ET DE DISCUSSION

1

Identifier les règles de fonctionnement de la discussion et une démarche de gestion de conflit.

Règles de fonctionnement :

Démarche de gestion des conflits :



2

Valider les attentes et le rôle de chacun dans la démarche d'accompagnement.

Cochercheur : Marie

Attentes :

Rôle :

Cochercheur : France

Attentes :

Rôle :

Chercheur : David

Attentes :

Rôle :

3

Identifier les principales problématiques vécues par chacun des cochercheurs.

Nom : Marie

Problématiques liées à l'évaluation en ÉS :

-
-
-

Nom : France

Problématiques liées à l'évaluation en ÉS :

-
-
-

4

Choisir une problématique et indiquer toutes les stratégies identifiées collectivement pour tenter de la résoudre.

Problématique choisie :

Stratégies :

-
-
-
-
-



5

Identifier la problématique ciblée et 1 à 2 stratégies retenues pour y remédier parmi celles présentées au point précédent. Ajouter ensuite 2 à 3 indicateurs qui permettront de porter un jugement sur l'efficacité de chacune des stratégies opérationnalisées.

COMMUN	
<i>Stratégies retenues</i>	<i>Indicateurs de succès</i>
<u>Stratégies #1</u> <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> • •
<u>Stratégies #2</u> <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> • •



ANNEXE G

GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF – ÉTAPE DE BILAN

- 1** Identifier les règles de fonctionnement de la discussion et une démarche de gestion de conflit.

Règles de fonctionnement :

Démarche de gestion des conflits :

- 2** Étape de bilan



2.1 Les stratégies opérationnalisées vous ont-elles semblées efficaces? Pourquoi?

2.2 Selon l'expérience que vous venez de vivre, la démarche de résolution de problème dans laquelle vous êtes engagés vous semble-t-elle adéquate? Pourquoi?

- Quelles sont les principales forces de ce modèle?
- Quelles sont les améliorations possibles?
- Certaines étapes vous semblent-elles moins importantes? Essentielles?
- Quelles sont les difficultés que vous avez vécues dans cette démarche?

2.3 Croyez-vous que vos pratiques évaluatives en ES ont changé? Si oui, de quelles façons?

2.4 Quelles sont les compétences que vous jugez essentielles chez un accompagnateur?

- Lesquelles sont essentielles pour favoriser/maintenir votre engagement?

2.5 Seriez-vous en mesure d'opérationnaliser la démarche de résolution de problème que nous avons vécu de façon autonome? Pourquoi?

- Quels aspects de cette démarche vous semblent plus difficiles à s'approprier?
- Qu'est-ce qui aurait pu mieux vous aider à vous l'approprier?

2.6 Comment voyez-vous la suite des choses pour le prochain cycle?

- Nouvelle problématique ou la même?
- Si même problématique, stratégies différentes?



ANNEXE H

GRILLE D'OBSERVATION

Nom du participant :						
Date :		Groupe :		Jour scolaire :		Heure :
Mise en contexte :						
Problématique à résoudre :						
1. Indicateurs de succès						
Stratégie #1 :						
Indicateurs de succès			Atteints?		Commentaires	
			Oui	Non		
Stratégie #2 :						
Indicateurs de succès			Atteints?		Commentaires	
			Oui	Non		
2. Dimensions de l'évaluation						
Pourquoi?	Formatif	Sommatif	Autre :		Commentaires :	
Pour qui?	Élèves	Enseignants	Administration	Parents	Autre :	Commentaires :
Quoi?	Savoirs :		Savoir-faire :	Savoir-être :	Commentaires :	
Par qui?	Enseignant	Élèves	Autre :		Commentaires :	
Quand?	Ponctuel	Continu	Commentaires :			
Comment?	Tâches individuelles		Tâches collectives	Méthodes :	Commentaires :	
3. Approches en éducation à la santé						
Indicateurs	Approche positiviste		Approche interprétative		Commentaires	
But visé	Acquisition de connaissances et adoption de comportements responsables		Rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être			
Choix des objectifs	Par l'enseignant		Par l'élève			
Rôle de l'enseignant	Transmettre du savoir		Guider les élèves			
Origine du savoir	Experts		Pratique			
Rôle des élèves	Passif		Actif			

ANNEXE I

ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'accompagnement d'enseignants d'éducation physique dans la mise en place de stratégies visant à optimiser leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en éducation à la santé

David Bezeau

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Bourse de doctorat du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQ-SC)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Khignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 7 décembre 2016

The whiteboard is organized into columns for different school years, with a 'maternelle' section on the far left. The content is as follows:

- maternelle**
 - Essorables
 - Sein à dos
 - * Santé
 - Postures
 - Colonne
 - * relaxation
- 1^{re} année**
 - * L'année sportive
 - Alimentation
 - Mentale
 - Remarques
 - Souffrance
- 2^e année**
 - (cours à l'école...)
 - * Hygiène
 - * Endurance
 - hydratation
 - Vêtements
 - rand...
- 3^e année**
 - Flexibilité
 - * Hygiène
 - * Endurance
 - hydratation
 - Vêtements
 - rand...
- 4^e année**
 - Effets de la
 - sédentarité
 - * Dose sport
 - effort
- 5^e année**
 - Sommeil
 - Déjeuner
 - Gestion stress
- 6^e année**
 - Alimentation
 - avant après activité
 - * Coeur + Poumons
 - Vigilance
 - Progrès de l'équipe

ANNEXE K **OUTIL D'ÉVALUATION EN ES**

Mme _____		Qui: _____ Date: _____ Activité: _____					Qui: _____ Date: _____ Activité: _____					Qui: _____ Date: _____ Activité: _____					Qui: _____ Date: _____ Activité: _____					Qui: _____ Date: _____ Activité: _____					Évaluation: _____ Question: _____ Code: 3 Facilement 2 Hésitation/Incomplet 1 Ave				
No	Nom de l'élève	Participation	Hygiène	Sécurité	Esprit sportif	Dosage effo	Participation	Hygiène	Sécurité	Esprit sportif	Dosage effo	Participation	Hygiène	Sécurité	Esprit sportif	Dosage effo	Participation	Hygiène	Sécurité	Esprit sportif	Dosage effo	Participation	Hygiène	Sécurité	Esprit sportif	Dosage effo	Commentaires				
1																															
2																															
3																															
4																															
5																															
6																															
7																															
8																															
9																															
10																															
11																															
12																															
13																															
14																															
15																															
16																															
17																															
18																															
19																															
20																															
21																															
22																															
23																															
24																															
25																															
26																															

Participation		Sortie/Expulsion		Respect	
3	Très bien	0E	Sortie du cours	RP	Respect prof
2	1 avertissement	0S	Sortie du cours suiv	RE	Respect élèves
1	Plusieurs avert / har			RM	Respect matériel

ANNEXE L
TABLEAU RÉSUMÉ DE LA PLANIFICATION GLOBALE EN ES

Niveaux	Maternelle	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Formative	Espadrilles Sac à dos Collations Postures	Alimentation en montagne Premiers soins	---	Flexibilité Hydratation Vêtements en randonnée Sédentarité	Sommeil Gestion du stress Déjeuner	Alimentation avant/pendant/ après un sport	---
Continue	Sécurité Relaxation	Sécurité Relaxation Esprit sportif	Sécurité Relaxation Esprit sportif	Sécurité Relaxation Esprit sportif Hygiène	Sécurité Esprit sportif Hygiène Dosage de l'effort	Sécurité Esprit sportif Hygiène Dosage de l'effort	Sécurité Esprit sportif Hygiène Dosage de l'effort
Ponctuelle	---	---	---	Os et muscles Endurance cardio.	Os et muscles Endurance cardio.	Cœur et poumons Endurance cardio. Vigueur musculaire	Cœur et poumons Endurance cardio. Vigueur musculaire

ANNEXE M

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Objets d'évaluation	Critères d'évaluation	Niveaux ciblés	Outils utilisés	Commentaires
Sécurité	Application des règles de sécurité	M à 6	Feuille	Voir outil d'interprétation
	Nommer les règles de sécurité relatives aux différents contextes de pratique d'activités physiques	M à 6	Feuille	Par questionnaire (devrait être acquis en 4 ^e année)
Relaxation	Expliquer dans ses mots quelques bienfaits liés à ses expériences de relaxation	M à 3	Feuille	Par questionnaire (devrait être acquis en 2 ^e année)
	Effectuer quelques exercices de relaxation à dominante physique	M à 3	Feuille	Devrait être acquis en 4 ^e année
	Effectuer quelques exercices de relaxation à dominante mentale	M à 3	Feuille	Devrait être acquis en 4 ^e année
Esprit sportif	Manifester un comportement éthique	1 à 6	Feuille	Voir outil d'interprétation
Os et muscles	Distinguer un os d'un muscle	3 à 4	Autre	Devrait être acquis en 2 ^e année
Dosage de l'effort	Garder un rythme continu pendant 5 (1 ^{er} cycle), 10 (2 ^e cycle) ou 15 minutes (3 ^e cycle) lors d'un jogging	4 à 6	Feuille	---
Hygiène	Avoir des vêtements adaptés pour le cours d'éducation physique	4 à 6	Feuille	---
	Ramener ses vêtements à la maison pour les laver (odeur)	4 à 6	Feuille	---
Endurance cardio.	Prendre et calculer sa fréquence cardiaque	4 à 6	Autre	Devrait être acquis en 6 ^e année
Vigueur musculaire	Distinguer un exercice musculaire d'un exercice cardiovasculaire	5 à 6	Autre	Devrait être abordé en 6 ^e année, mais pas nécessairement acquis
Cœur et poumons	Expliquer dans ses mots la fonction principale du système cardiovasculaire lors d'une activité physique	5 à 6	Autre	Devrait être acquis en 6 ^e année
	Expliquer dans ses mots la fonction principale du système respiratoire lors d'une activité physique	5 à 6	Autre	Devrait être acquis en 6 ^e année

** Ne pas oublier la participation de maternelle à 6^e année incluant le respect des autres, de l'enseignant et du matériel (voir feuille d'évaluation). À préciser dans les prochaines années.*